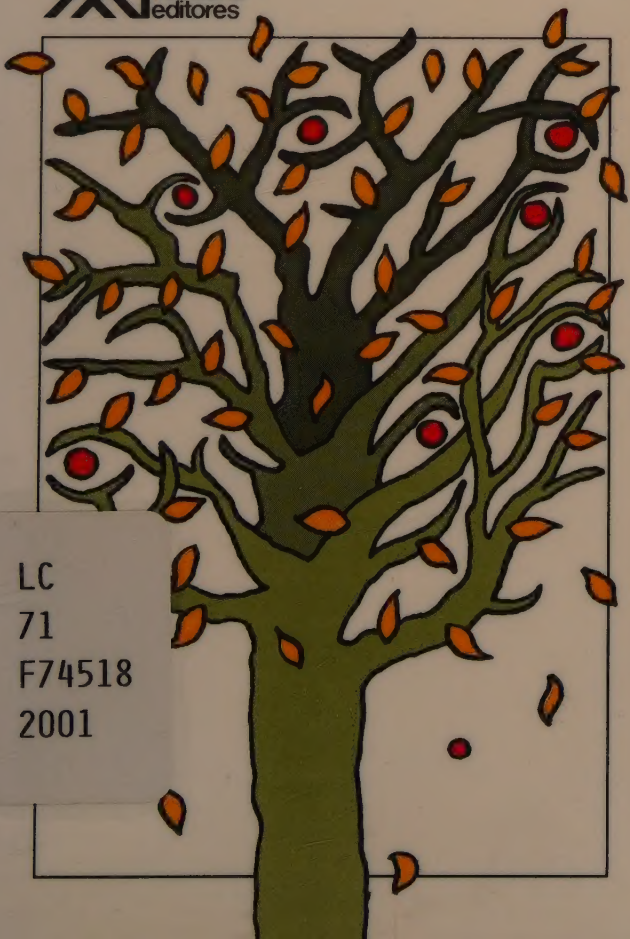
Política y educación

Paulo Freire

siglo veintiuno editores



LC
71
F74518
2001

Ethel K. Smith Library

Wingate University
Wingate, North Carolina 28174

Ethel K. Smith Library

Wingate University
Wingate, North Carolina 28174

educación

traducción de
STELLA MASTRÁNGELO

POLÍTICA Y EDUCACIÓN

por

PAULO FREIRE

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, DELEGACION COYOACAN, 04310, MEXICO, D.F.

siglo xxi editores argentina, s.a.
LAVALLE 1634 PISO 11-A C-1048AAN, BUENOS AIRES, ARGENTINA

portada de maría luisa martínez passarge

primera edición en español, 1996
quinta edición en español, 2001
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.
ISBN 968-23-1999-4

primera edición en portugués, 1993
© cortez editora, são paolo
título original: *política e educação*

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en méxico/printed and made in mexico

ÍNDICE

PRIMERAS PALABRAS 11

LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LAS CIUDADES EDUCATIVAS 19

EDUCACIÓN DE ADULTOS, HOY. ALGUNAS REFLEXIONES 31

ANOTACIONES SOBRE LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD 35

EDUCACIÓN Y CALIDAD 41

LA ALFABETIZACIÓN COMO ELEMENTO DE FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA 50

DEL DERECHO A CRITICAR - DEL DEBER DE NO MENTIR AL CRITICAR 66

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA 73

NADIE NACE HECHO: EXPERIMENTÁNDONOS EN EL MUNDO ES COMO NOS HACEMOS A NOSOTROS MISMOS 88

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD 99

ESCUELA PÚBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR 107

UNIVERSIDAD CATÓLICA - REFLEXIONES EN TORNO DE SUS TAREAS 122

A Nita, mi mujer

Los textos que componen este pequeño volumen, con excepción de uno, "La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía", fueron escritos durante el año 1992 y discutidos en reuniones realizadas ya en Brasil, ya fuera de él.

Hay un tema recurrente en todos: la reflexión político-pedagógica. Es ese tema lo que en cierto modo los unifica o les da equilibrio como conjunto de textos.

Me gustaría hilar algunos comentarios en esta especie de conversación directa con sus probables lectores en torno a dos o más puntos de reflexión político-pedagógica siempre presentes en ellos.

El primero que es preciso subrayar es la posición en que me encuentro, críticamente en paz con mi opción política, en interacción con mi práctica pedagógica. Posición no dogmática sino serena, firme, de quien se encuentra en permanente estado de búsqueda, abierto al cambio, en la medida misma en que desde hace mucho dejó de estar demasiado seguro de sus certezas.

Cuanto más seguro me siento de que estoy en lo cierto, tanto más corro el riesgo de dogmatizar mi postura, de *congelarme* en ella, de encerrarme sectariamente en el círculo de mi verdad.

Esto no significa que lo correcto sea "deambular" en forma irresponsable, receloso de afirmarme. Significa reconocer el carácter histórico de mi cer-

teza, la historicidad del conocimiento, su naturaleza de proceso en permanente devenir. Significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la *curiosidad* en constante movimiento de búsqueda. Curiosidad que terminó por inscribirse históricamente en la naturaleza humana y cuyos objetos se dan en la historia tal como en la práctica histórica se gestan y se perfeccionan los métodos de aproximación a los objetos de los que resulta la mayor o menor exactitud de los *descubrimientos*. Métodos sin los cuales la curiosidad, vuelta epistemológica, no adquiriría eficacia. Pero al lado de las certezas históricas, respecto de las cuales debo estar siempre abierto, a la espera de la posibilidad de reverlas, tengo también certezas ontológicas. Certezas ontológicas social e históricamente fundadas. Es por eso por lo que la preocupación por la naturaleza humana se halla tan presente en mis reflexiones. Por la naturaleza humana constituyéndose en la historia misma y no antes o fuera de ella. Es históricamente como el ser humano ha ido convirtiéndose en lo que viene siendo: no sólo un ser finito, inconcluso, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, sino un ser consciente de su finitud. Un ser con vocación para *ser más* que sin embargo históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse.[1] La deshumanización, por eso mismo, no es *vocación* sino *distorsión* de la *vocación* de ser más. Por eso digo, en uno de los textos de este volumen, que toda práctica, peda-

[1] Sobre esto véase P. Freire: a] *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 46a. ed., 1995; b] *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2a. ed., 1995.

gógica o no, que atente contra ese núcleo de la naturaleza humana es inmoral.

Esta vocación de *ser más* que no se realiza en la inexistencia de *tener*, en la indigencia, exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía. Para que los seres humanos se muevan en el tiempo y en el espacio en cumplimiento de su *vocación*, en la realización de su *destino*, obviamente no en el sentido común de la palabra, como algo a lo que se está condenado, como un sino inexorable, es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías. La vocación de ser más, como expresión de la naturaleza humana haciéndose en la historia, necesita condiciones concretas sin las cuales la vocación se distorsiona.

Sin la lucha política, que es la lucha por el poder, esas condiciones necesarias no se crean. Y sin las condiciones necesarias para la libertad, sin la cual el ser humano se inmoviliza, es privilegio de la minoría dominante lo que debería ser atributo de todos. Forma parte también y necesariamente de la *naturaleza humana* el que hayamos llegado a ser este *cuerpo consciente* que estamos siendo. Este cuerpo que en su práctica *con* otros cuerpos y *contra* otros cuerpos, en la experiencia social, llegó a hacerse capaz de producir socialmente el lenguaje, de transformar la cualidad de la curiosidad que, nacida con la vida, se perfecciona y se profundiza con la *existencia humana*. De la curiosidad ingenua que caracterizaba la lectura poco rigurosa del mundo a la curiosidad exigente, metodizada con rigor, que busca descubrir con mayor exactitud. Lo que significó

también cambiar la posibilidad de conocer, de ir más allá de un conocimiento conjetural mediante la capacidad de aprehender con rigor creciente la razón de ser del objeto de la curiosidad.

Uno de los riesgos que necesariamente correríamos al superar el nivel del mero conocimiento conjetural, mediante la metodización rigurosa de la curiosidad, es la tentación de sobrevaluar la ciencia y menospreciar el sentido común. Es la tentación que se concretó en el cientificismo que, al postular como absolutos la fuerza y el papel de la ciencia, terminó por convertirla casi en magia. Es urgente, por eso mismo, desmixtificar y desmitificar la ciencia, es decir, ponerla en su debido lugar, y por lo tanto respetarla.

El cuerpo consciente y curioso que estamos siendo ha venido haciéndose capaz de comprender, de inteligir el mundo, de intervenir en él en forma técnica, ética, estética, científica y política.

La conciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias. La conciencia no es la hacedora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él.

La importancia del papel interferente de la subjetividad en la historia da especial importancia al papel de la educación.

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres "programados para aprender"[2] no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para

[2] Francois Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre"; *Le Courier de l'Unesco*, París, febrero de 1991.

la liberación. Pero por otra parte, tampoco habría por qué pensar en los educadores y las educadoras como sujetos. No serían sujetos, ni educadores, ni educandos, así como no puedo considerar a Jim y Andra, mi pareja de perros pastores alemanes, sujetos de la práctica en que adiestran a sus cachorros, ni a sus cachorros objetos de esa práctica. Les falta la decisión, la facultad de enfrentarse a los modelos y romper con uno para escoger otro.

Nuestra experiencia, que incluye condicionamientos pero no determinismo, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos. Viene haciéndose en la afirmación, ya sea en la afirmación de la autoridad del educador que, exacerbada, anula la libertad del educando –caso en que éste es casi *objeto*–, o bien en la afirmación de ambos, respetándose en sus diferencias –caso en el que son, uno y otro, sujetos y objetos del proceso–, o bien en la anulación de la autoridad, lo que implica un clima de irresponsabilidad.

En el primer caso, tenemos el autoritarismo; en el segundo, el ensayo democrático; en el tercero, el espontaneísmo licencioso. Conceptos que en el fondo –autoritarismo, ensayo democrático, espontaneísmo– que sólo fuimos capaces de inventar porque, primero, somos seres programados, condicionados, y no determinados; segundo, porque antes de inventarlos experimentamos la práctica que ellos representan en forma abstracta.

En cuanto condicionados hemos podido reflexionar críticamente sobre el propio condicionamiento e ir más allá de él, lo que no sería posible en el caso del determinismo. El ser determinado se halla *encerrado* en los límites de su determinación.

La práctica política que se basa en la comprensión

mecanicista de la historia, reduciendo el *futuro* a algo inexorable, "castra" a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar, pero no tiene fuerza suficiente para cambiar la naturaleza misma de la historia. Más tarde o más temprano, por eso mismo, prevalece la comprensión de la historia como *posibilidad*, en la que no hay lugar para las explicaciones mecanicistas de los hechos ni tampoco para proyectos políticos de izquierda que no apuesten a la capacidad crítica de las clases populares.

En este sentido, además, las dirigencias progresistas que se dejan tentar por las tácticas emocionales y místicas por parecerles más adecuadas a las condiciones histórico-sociales del contexto terminan por reforzar el atraso o la *inmersión* en que se hallan las clases populares debido a los niveles de explotación y sumisión a que se encuentran tradicionalmente sujetas por la realidad favorable a las clases dominantes. Obviamente su error no está en respetar su estado de *preponderantemente inmersas* en la realidad, sino en no problematizarlas.

Es así como se impone reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinvención del mundo.

En la posmodernidad progresista, en cuanto clima histórico pleno de optimismo crítico, no hay espacio para optimismos ingenuos ni para pesimismos deprimentes.

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la con-

troversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de la educación.

Lo que la posmodernidad progresista nos impone es la comprensión realmente dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista. Digo realmente dialéctica porque muchas veces la práctica así llamada es en realidad puramente mecánica, de una dialéctica domesticada. En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que *hereda* como lo que *adquiere*. Así restauraremos la significación profunda de la radicalidad. La radicalidad de mi ser, como persona y como misterio, no permite sin embargo el conocimiento de mí en la estrechez de la singularidad de apenas uno de los ángulos que sólo aparentemente me explica. No es posible entenderme tan sólo como clase, o como raza o como sexo, aunque por otro lado mi posición de clase, el color de mi piel y el sexo con que vine al mundo no se pueden olvidar en el análisis de lo que hago, de lo que pienso, de lo que digo. Como no se puede olvidar la experiencia social en que participo, mi formación, mis creencias, mi cultura, mi opción política, mi esperanza.

Me daré por satisfecho si los textos que siguen mueven a los lectores y las lectoras a una comprensión crítica de la historia y de la educación.

São Paulo, abril de 1993

LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LAS CIUDADES EDUCATIVAS

Una vez más me coloco frente a una propuesta temática encerrada en una frase cuya inteligencia espera un discurso que, puesto que no es neutro, dirá cómo se sitúa su autor frente al tema fundamental. Es decir, qué posición adopta frente a la educación, frente a lo que el concepto sufre al recibir el atributo permanente que incide cualitativamente en la comprensión del término, frente a la ciudad que se convierte en ciudad educativa. Y por último, frente a las relaciones entre la educación en cuanto proceso permanente y la vida de las ciudades, en cuanto contextos que no sólo acogen la práctica educativa como práctica social, sino que además se constituyen, a través de sus múltiples actividades, en contextos educativos en sí mismas.

Lo que quiero decir es que el discurso sobre el enunciado que al exponerlo detalla o desmenuza su significación más íntima también expresa o explicita la comprensión del mundo, la opción política, la posición pedagógica, la inteligencia de la vida en la ciudad, el sueño en torno a esta vida, todo ello grávido de preferencias políticas, éticas, estéticas, urbanísticas y ecológicas de quien lo hace. No es posible un discurso exclusivamente sobre los diferentes aspectos del tema; un discurso que agrade a griegos y troyanos. En realidad no es éste un tema neutro cuya inteligencia y cuyas consecuencias prácticas sean comu-

nes a todas o a todos los que hablen de él.

Esto no debe significar, sin embargo, que las diferentes opciones que marcan los distintos discursos deban alejar del diálogo a los sujetos que piensan y sueñan diversamente. No hay crecimiento democrático fuera de la tolerancia que, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por sus sueños. Lo importante es que la pura diferencia no sea razón de ser decisiva para que se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual pensamientos diversos y sueños opuestos puedan concurrir al crecimiento de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes. Saberes del cuerpo entero de los desemejantes, saberes resultantes de la aproximación metódica, rigurosa, al objeto de la curiosidad epistemológica de los sujetos. Saberes hechos de sus experiencias, saberes "empapados" de sentimientos, de emoción, de miedos, de deseos.

Mientras que cierta modernidad de derecha y de izquierda, más cientificista que científica, tendía a fijarse en los límites estrechos de su verdad, negando a su contrario toda posibilidad de acierto, la posmodernidad, sobre todo la progresista, rompe las amarras del sectarismo y se hace radical. Hoy es imposible, para el pensamiento posmoderno radical, encerrarse en sus propios muros y decretar que la suya es la única verdad. Sin ser antirreligioso, pero mucho menos dogmático en forma alguna, el pensamiento posmoderno radical reacciona contra toda certeza demasiado segura de su certeza. Reacciona contra la "domesticación" del tiempo, que transforma el futuro en algo dado de antemano, ya conoci-

do –el futuro finalmente como algo inexorable, como algo que será porque será, porque necesariamente ocurrirá.

Al rechazar la "domesticación" del tiempo, la posmodernidad progresista no sólo reconoce la importancia del papel de la subjetividad en la historia, sino que actúa político-pedagógicamente en el sentido de fortalecer esa importancia. Y lo hace por medio de programas en que la lectura crítica del mundo se funda en una práctica educativa cada vez más desocultadora de verdades. Verdades cuya ocultación interesa a las clases dominantes de la sociedad.

Me siento, obviamente, en una posición posmodernamente progresista, y desde ella examinaré la educación permanente y las ciudades educativas.

En una primera aproximación al tema diré algo sobre la educación, lo que ampliará la comprensión de su práctica como necesariamente permanente. Después estudiaré su relación con la ciudad hasta mostrarla también en su papel de educadora, y no sólo como contexto en el que puede darse la educación, formal e informalmente.

Algunas reflexiones primeras en torno al ser humano me abren el camino hacia la comprensión de la educación como práctica permanente.

Destacamos inicialmente su condición de ser histórico-social, experimentando continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo, no en forma mecánica, no sólo lo que hereda sino también lo que adquiere. Esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión.[1] Y por

[1] Véase P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, cit.

eso un ser constantemente en búsqueda, naturalmente en proceso. Un ser que, teniendo por vocación la humanización, se enfrenta sin embargo con el incesante desafío de la deshumanización, como distorsión de esa vocación.[2]

Por otro lado, como destaca François Jacob,[3] somos seres "programados, pero para aprender". En ese sentido aprender y enseñar, puesto que uno implica el otro sin que jamás uno prescinda normalmente del otro, han venido adquiriendo, en la historia, connotaciones ontológicas.

Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología. Y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas.

Lo imposible habría sido ser un ser así y al mismo tiempo no hallarse buscando y siendo a veces impedido de hacerlo y otras *estimulado* a hacerlo. Lo imposible sería, también, estar siendo un ser así, en búsqueda, sin, en la propia y necesaria búsqueda, insertarse en el proceso de rehacer el mundo, de decir el mundo, de conocer, de enseñar lo aprendido y de aprender lo enseñado, rehaciendo lo aprendido, mejorando el enseñar. Fue precisamente porque nos volvimos capaces de *decir* el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una prácti-

[2] Véase P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, cit., y *Pedagogía de la esperanza*, cit.

[3] François Jacob, art. cit.

ca que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética.

Sería realmente impensable que un ser así, "programado para aprender", inacabado pero consciente de su inacabamiento –y por eso mismo en permanente búsqueda, indagador, curioso de su entorno y de sí mismo en y con el mundo y los demás; y por histórico, preocupado siempre por el mañana–, no se hallase, como condición necesaria para estar siendo, inserto, ingenua o críticamente, en un incesante proceso de formación. De formación, de educación que precisamente debido a la invención social del lenguaje conceptual va mucho más allá del entrenamiento que se realiza entre los otros animales.

La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de "no sólo *saber que vivía* sino *saber que sabía*", y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso.

Una cosa es la "formación" que dan a sus pichones los pajarillos cuyo canto y belleza me encantan, cuando los observo dando saltitos entre las hojas verdes de los árboles que tenemos frente a nuestra biblioteca, y otra es el cuidado, el desvelo, la preocupación (o la falta de ellos) que trascienden el instinto con que los padres humanos se dedican a sus hijos. El ser "abierto" en que nos convertimos, la existencia que inventamos, el lenguaje que so-

cialmente producimos, la historia que hacemos y que nos hace, la cultura, la curiosidad, la indagación, la complejidad de la vida social, las incertidumbres, el ritmo dinámico del que la rutina forma parte pero que no se reduce a ella, la conciencia del mundo que tiene en éste un *no yo* y la de sí mismo como *yo* constituyéndose en la relación contradictoria con la objetividad, el "ser programado para aprender", condicionado pero no determinado, la imaginación, los deseos, los miedos, las fantasías, la atracción por el misterio, todo esto nos inserta, como seres educables, en el proceso permanente de búsqueda del que hablaba antes. Lo que quiero decir es que la educación, como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza, gestándose en la historia, como la vocación de humanización de que hablo en la *Pedagogía del oprimido* y en la *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* En otras palabras y quizá reiterando, no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en *alguna práctica* educativa. E implicado no en términos provisorios, sino en términos de la vida entera. El ser humano jamás deja de educarse. En alguna práctica educativa que no es necesariamente la de escolarización, que por cierto, tal como la entendemos hoy, es bastante reciente en la historia. De ahí que sea posible observar fácilmente cuán violenta es la política de la ciudad, como Estado, que prohíbe o limita o minimiza el derecho de las personas, restringiéndoles la ciudadanía al negar la educación para todos. De ahí también el equívoco en

que caen algunos grupos populares, sobre todo en el tercer mundo, cuando, en uso de su derecho pero yendo más allá de él, al crear sus propias escuelas provocan a veces que el Estado deje de cumplir su deber de ofrecer al pueblo educación de calidad y en cantidad. Me refiero a los casos en que, frente a la omisión criminal del Estado, las comunidades populares crean sus escuelas, las instalan con un mínimo de material necesario, contratan a sus profesoras, casi siempre con escasa formación científica, y consiguen que el Estado les pase algunos fondos. La situación se vuelve cómoda para el Estado. Ya sea que creen o no sus escuelas comunitarias, de todos modos los movimientos populares tendrían que continuar, mejorar, intensificar su lucha política para presionar al Estado para que cumpla con su deber. No dejarlo tranquilo jamás, no eximirlo nunca de su tarea pedagógica, no permitir jamás que las clases dominantes duerman en paz. La bandera de lucha de los movimientos populares debe ser alzada noche y día, día y noche, en favor de la escuela, que al ser pública, debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y en busca siempre del mejoramiento de su calidad. Éste es también un derecho y un deber de los ciudadanos del primer mundo: el de luchar por una escuela más democrática, menos elitista, menos discriminatoria. Por una escuela donde los niños tercermundistas del primer mundo no sean tratados como si vinieran de un mundo extraño y demasiado exótico. Una escuela abierta, que supere prejuicios, que se convierta en un centro de alegría, como el sueño por el que viene luchando el notable pensador francés, incansable luchador por

la *alegría* en la escuela, que es Georges Snyders.[4]

Los contenidos, los objetivos, los métodos, los procesos, los instrumentos tecnológicos al servicio de la educación permanente, éstos sí no sólo pueden sino que deben variar de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La necesidad ontológica de educación, de formación, a la que la ciudad, que se torna educativa justamente en función de esa necesidad, se obliga a responder, esa necesidad es universal. Lo que no es universal es la forma en que se atiende a esa necesidad de saber, de aprender y de enseñar. La curiosidad, la necesidad de saber son universales, repitámoslo: la respuesta es histórica, político-ideológica, cultural.

Por eso es importante afirmar que no basta con reconocer que la ciudad es educativa, independientemente de nuestro querer o de nuestro deseo. La ciudad se hace educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, el estilo, el gusto de cierta época. La ciudad es cultura, creación, no sólo por lo que hacemos en ella y con ella, sino también por la propia mirada estética o asombrada, gratuita, que le damos. La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que lo que somos guarda algo que fue y que nos llega por la continuidad histórica –de la

[4] Georges Snyders, *La joie à l'école*, París, Presses Universitaires de France, 1986.

que no podemos escapar, pero sobre la cual podemos trabajar– y por las marcas culturales que heredamos.

En cuanto educadora, la ciudad es también educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quién la hacemos. La política del gasto público, la política cultural y educacional, la política de la salud, la de los transportes, la del tiempo libre. La propia política acerca de cómo subrayar tal o cual conjunto de memorias de la ciudad, a través de cuya sola existencia la ciudad ejerce su papel educativo. Hasta ahí, nuestra decisión política puede intervenir.

Pero hay un modo espontáneo, casi como si las ciudades gesticulasen o anduvieran o se moviesen o dijeran de sí, hablando casi como si las ciudades proclamasen hechos y actos vividos en ellas por mujeres y hombres que por ellas pasaron pero quedaron, un modo espontáneo, decía, que tienen las ciudades de educar.

Insistamos en que incluso en ese momento espontáneo de la vida de las ciudades en que revelan su memoria desnuda el poder político puede intervenir.

De cualquier manera, ese momento espontáneo es de gran riqueza, a pesar de tener también sus aspectos negativos. En el fondo expresa formas de estar siendo de generaciones anteriores, maneras de valorar, de reaccionar, expresiones discriminatorias de esto o de aquello, que no sólo se encuentran archivadas en la memoria de las ciudades sino que

son manifestaciones vivas de su cultura, de nuestra cultura.

El respeto mutuo que las personas muestran en las calles, en las tiendas. El respeto a las cosas, el celo con que se tratan los objetos públicos, los muros de las casas, la disciplina en los horarios. La manera en que la ciudad es tratada por sus habitantes, por sus gobernantes. La ciudad somos nosotros también, nuestra cultura que, gestándose en ella, en el cuerpo de sus tradiciones, nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella.

En el fondo, la tarea educativa de las ciudades se realiza también a través del tratamiento que damos a su memoria, y su memoria no sólo guarda sino que reproduce, extiende, comunica a las generaciones que llegan. Sus museos, sus centros de cultura y de arte son el alma viva del ímpetu creador, de las señales de aventura del espíritu. Hablan de épocas diferentes, de apogeo, de decadencia, de crisis, de la fuerza condicionante de las condiciones materiales.

A veces, en algunas ciudades, siento un desacuerdo entre la cantidad de marcas que hablan o que proclaman con vanidad hechos de guerra y los que hablan de la paz, de la dulzura de vivir. No es que esté defendiendo el ocultamiento de los hechos bélicos que esconden o explicitan maldades, perversidades increíbles de las que hemos sido capaces en las disonancias de nuestra historia. Mostrarlos a las generaciones más jóvenes también es tarea educativa de las ciudades. Pero no mostrarlos siempre como quien se enorgullece de ellos.

Como no hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías, creo que

no haría ningún mal que en este encuentro soñáramos un poco. Que nos aventurásemos un poco, que corriéramos el riesgo de pensar en ciertos valores concretos que pudieran ir incorporándose a nosotros y a los anhelos de ciudades educativas en este fin de siglo que ya estamos viviendo y que es también fin de milenio.

Uno de esos sueños por los que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de justicia, fuerza para luchar, de todos y todas los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa.

¿Qué democracia es ésta que encuentra para el dolor de millones de seres hambrientos, negados, impedidos de leer la palabra y escasamente capaces de leer su mundo, razones climáticas o de incompetencia genética?

Otro sueño fundamental que debería ser incorporado a las enseñanzas de las ciudades educativas es el del derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho, su extensión en el derecho a ser respetados en la diferencia.

Las ciudades educativas deben enseñar a sus hijos y a los hijos de otras ciudades que las visitan que no necesitamos esconder nuestra condición de judíos, de árabes, de alemanes, de suecos, de estadunidenses, de brasileños, de africanos, de latinoame-

ricanos de origen hispánico, de indígenas de no importa dónde, de negros, de rubios, de homosexuales, de creyentes, de ateos, de progresistas, de conservadores, para gozar de respeto y de atención.

No se hace ni se vive la sustantividad democrática sin el pleno ejercicio de ese derecho que incluye la virtud de la tolerancia. Tal vez las ciudades podrían estimular sus instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financieras, de investigación, para que empeñándose en campañas con ese objetivo desafiasen a los niños, los adolescentes y los jóvenes a pensar y a discutir el derecho a ser diferentes sin que eso signifique correr el riesgo de ser discriminados, castigados o, peor aún, excluidos de la vida.

Por último, en lugar de la hipocresía que rige la ética de las costumbres, que ve inmoralidad en el cuerpo del hombre y de la mujer, que habla de castigo divino o lo insinúa en relación con la tragedia del SIDA, como si amar fuera pecado, que las ciudades educativas den testimonio de su búsqueda incesante de la pureza y su vehemente rechazo del puritanismo.

São Paulo, noviembre de 1992

EDUCACIÓN DE ADULTOS, HOY. ALGUNAS REFLEXIONES

En Brasil y en otras regiones de América Latina la educación de adultos vivió un proceso de maduración que ha venido transformando la comprensión que de ella teníamos hace pocos años. La educación de adultos se percibe mejor cuando la situamos hoy como educación popular. Intentaremos comentar esta transformación que, a nuestro modo de ver, indica los pasos cualitativos de la experiencia educativa reflejada por innúmeras personas y grupos latinoamericanos.

El concepto de educación de adultos va moviéndose en dirección al de educación popular en la medida en que la realidad empieza a plantear algunas exigencias a la sensibilidad y a la capacidad científica de los educadores y las educadoras. Una de esas exigencias tiene relación con la comprensión crítica que tienen los educadores de lo que viene ocurriendo en la cotidianidad del medio popular. Los educadores y las educadoras no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. Los propios contenidos que se han de enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad. Lo que ocurre en el medio popular, en las periferias de las ciudades, en el campo –los trabajadores urbanos y rurales que se reúnen para demandar o para discutir sus derechos–, nada puede escapar de la aguda cu-

riosidad de los educadores dedicados a la práctica de la educación popular.

La educación de adultos, al convertirse en educación popular, se ha hecho más extensa. Algunos programas de alfabetización, de educación de base en cursos de capacitación o de salud básica son sólo una parte del trabajo más amplio que se sugiere cuando se habla de educación popular.

Los educadores y los grupos populares descubrieron que la educación popular es sobre todo el proceso permanente de reflejar la militancia; reflejar, por lo tanto, su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer, la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas.

En ese sentido la educación popular, de corte progresista, democrático, superando lo que en la *Pedagogía del oprimido* llamé "educación bancaria", intenta el esfuerzo necesario de tener en el educando un sujeto conocedor que, por eso mismo, se asume a sí mismo como sujeto en busca de, y no como la pura incidencia de la acción del educador.

Por eso son tan importantes para la formación de los grupos populares ciertos contenidos que el educador debe enseñar, así como el análisis que hagan de su realidad concreta. Y al hacerlo deben ir superando, con la indispensable ayuda del educador, su saber anterior, conformado sólo por la experiencia, por un saber más crítico, menos ingenuo. El sentido común sólo se supera a partir de sí mismo, y no con

el desprecio arrogante que los elitistas le tienen.

Preocupada seriamente por la lectura crítica del mundo, incluso sin importarle que las personas no practiquen todavía la lectura de la palabra, la educación popular, sin descuidar la preparación técnico-profesional de los grupos populares, no acepta la posición de neutralidad política con que la ideología modernizante reconoce o entiende la educación de adultos.

Respetando los sueños, las frustraciones, las dudas, los miedos, los deseos de los educandos, niños, jóvenes o adultos, los educadores y educadoras populares tienen en ellos un punto de partida para su acción. Insisto, un punto de partida y no de llegada.

Niños y adultos participan en procesos educativos de alfabetización con palabras pertenecientes a su experiencia existencial, palabras grávidas de mundo. Palabras y temas.

Así entendida y puesta en práctica, la educación popular puede ser percibida socialmente como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias. Ésta es una de las tareas fundamentales de la educación popular de corte progresista: insertar a los grupos populares en el movimiento de superación del saber de sentido común por un conocimiento más crítico, más allá del "pienso que es" acerca del mundo y de sí mismo en el mundo y con él. Este movimiento de superación del sentido común implica una diferente comprensión de la historia. Implica entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la historia. Ni el fatalismo que entiende el futuro

como repetición casi inalterada del presente ni el fatalismo que percibe el futuro como algo dado de antemano, sino el tiempo histórico que vamos haciendo y que nos va rehaciendo en cuanto sus hacedores. Por eso la educación popular, practicada en un espacio-tiempo de posibilidad por sujetos conscientes o que se van haciendo conscientes, no puede prescindir del *sueño.*

Es preciso incluso luchar contra ciertos discursos posmodernos reaccionarios que con aires triunfales decretan la muerte de los sueños y defienden un pragmatismo oportunista y negador de la utopía.

Es posible la *vida* sin sueño, pero no la *existencia humana* y la *historia* sin sueño.

La dimensión global de la educación popular contribuye además a que la comprensión general del ser humano acerca de sí mismo como ser social sea menos monolítica y más pluralista, menos unidireccional y más abierta a la discusión democrática de las premisas básicas de la existencia.

Ésta ha sido siempre una preocupación que me ha ocupado por entero –la de entregarme a una práctica educativa y a una reflexión pedagógica fundadas ambas en el sueño de un mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano.

São Paulo, febrero de 1992

ANOTACIONES SOBRE LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

Parto de ciertas observaciones obvias:

a] Las diferencias interculturales existen y presentan divisiones: de clase, de raza, de género y, como prolongación de éstas, de naciones.

b] Estas diferencias generan ideologías, por un lado discriminatorias, por el otro de resistencia.

Lo que genera la ideología discriminatoria no es la cultura discriminada, sino la cultura hegemónica. La cultura discriminada engendra la ideología de resistencia que, en función de su experiencia de lucha, explica formas de comportamiento ya más o menos pacíficos, ya rebeldes, más o menos indiscriminadamente violentos, o críticamente orientados a la recreación del mundo. Cabe destacar un punto importante: en la medida en que las relaciones entre estas ideologías son dialécticas, se interpenetran. No se dan en estado puro y pueden cambiar de una persona a otra. Por ejemplo, puedo ser hombre, como soy, y no por eso ser machista. Puedo ser negro pero, en defensa de mis intereses económicos, contemporizar con la discriminación blanca.

c] Es imposible comprender estas ideologías sin analizarlas y sin analizar su relación con los poderosos y con los débiles.

Las ideologías, no importa si son discriminatorias o de resistencia, encarnan en formas especiales de conducta social o individual que varían de

tiempo-espacio a tiempo-espacio.

Se expresan en el lenguaje –en la sintaxis y en la semántica–, en las formas concretas de actuar, de escoger, de valorar, de andar, de vestir, hasta de decir hola en la calle. Sus relaciones son dialécticas. Los niveles de estas relaciones, sus contenidos, su mayor dosis de poder revelado en el aire de superioridad, de distancia, de frialdad con que los poderosos tratan a los carentes de poder; el mayor o menor nivel de adaptación o de rebelión con que responden los dominados –todo esto es fundamental para la superación de las ideologías discriminatorias, de modo que podamos *vivir la utopía*: no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino *unidad en la diversidad.*

d] Es imposible pensar, pues, en la superación de la opresión, de la discriminación, de la pasividad o de la pura rebelión que aquéllas generan sin, primero, una comprensión crítica de la historia en la cual, por último, esas relaciones interculturales se den en forma dialéctica, y por eso mismo contradictoria y procesal. Segundo, sin proyectos de naturaleza político-pedagógica en el sentido de la transformación o la reinvención del mundo.

Hablemos un poco de la primera cuestión, la comprensión que tenemos de la historia, puesto que, como hombres y mujeres históricos, nuestra acción no sólo es histórica sino que está históricamente condicionada.

A veces al actuar ni siquiera sabemos con claridad, conscientemente, cuál es la concepción de la historia que nos marca. De ahí que dé yo tanta importancia en los cursos de formación de educadores, a las discusiones acerca de las diferentes mane-

ras de entender la historia que nos hace y nos rehace mientras la hacemos.

Hablemos en forma sucinta de algunas de las diferentes maneras de reflexionar sobre nuestra presencia en el mundo en el que y con el que estamos. De acuerdo con una primera versión, mujeres y hombres, seres espirituales dotados de razón, de discernimiento, capaces de distinguir el bien del mal, marcados por el pecado original, necesitan evitar a toda costa caer o recaer en el pecado –pecado precedido siempre por fuertes tentaciones– y buscar el camino de la salvación.

El pecado y su negación se convierten a tal punto, el primero en señal de absoluta debilidad, la segunda en fácil grito de victoria, que la existencia humana, reducida a esa lucha, termina por casi perderse en el miedo a la libertad o en la hipocresía puritana, que es una manera de quedarse con la fealdad y negar la belleza de la pureza.

La historia, en el fondo, es la historia de esa búsqueda. La salvación del alma por la huida del pecado. Las principales armas, los métodos de acción fundamentales de quienes en forma idealista experimentan esa concepción de la historia son las oraciones, las penitencias, las promesas. La teología de la liberación, dicho sea de paso, representa una ruptura radical con esa forma mágico-mítica de religiosidad y, hundiendo sus raíces en la experiencia concreta tiempo-espacial, de los hombres y de las mujeres, del pueblo de Dios, habla de otra comprensión de la historia, en verdad hecha por nosotros. De acuerdo con esa inteligencia de la historia, Dios es una presencia en ella que sin embargo no me impide hacerla. Por el contrario, me empuja a

hacerla. Y a hacerla no en el sentido de la negación de los derechos de los demás, sólo porque son diferentes de mí.

¿Qué ética es ésa que sólo vale cuando se aplica en mi favor?

¿Qué extraña manera es ésa de hacer historia, de enseñar democracia, golpeando a los que son diferentes para continuar gozando, en nombre de la democracia, de la libertad de golpear?

Siempre en relación con el futuro, quisiera subrayar otras dos comprensiones de la historia, ambas inmovilizadoras, deterministas. La primera es la que ve en el futuro la pura repetición del presente. En general, así es como piensan los dominadores. Para ellos y ellas el mañana es siempre su presente de dominadores, que se reproduce con alteraciones adverbiales. En esta concepción no hay lugar para la superación sustantiva de la discriminación racial, sexual, lingüística, cultural, etcétera.

Los negros continúan siendo inferiores, *pero* ahora pueden sentarse en cualquier lugar del ómnibus... Los latinoamericanos son buena gente, *pero* no son puntuales... María es una joven excelente. Es negra *pero* es muy inteligente... En los tres casos la conjunción adversativa *pero* está cargada de la ideología autoritariamente racista, discriminatoria.

Otra concepción de la historia, por lo menos tan condicionadora de prácticas como las demás –en cualquier campo, en el campo cultural, el educativo, el económico, el de las relaciones entre las naciones, el del medio ambiente, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las artes, el de la comunicación–, es la que reduce el mañana a un dato dado. El futuro está determinado de antemano, es una es-

pecie de sino, de hado. El futuro no es problemático. Por el contrario, es inexorable. La dialéctica que esa visión de la historia exige, y que tiene su origen en cierto dogmatismo marxista, es una dialéctica domesticada.

Conocemos la síntesis antes de experimentar el choque dialéctico entre la tesis y la antítesis.

Otra manera de entender la historia consiste en verla sometida a los caprichos de la voluntad individual. El individuo, de quien depende lo social, es el sujeto de la historia. Su conciencia es la hacedora arbitraria de la historia. Por eso, cuanto mejor trabaje la educación a los individuos, cuanto mejor haga de su corazón un corazón sano, amoroso, tanto más el individuo, lleno de belleza, hará que el mundo feo se vuelva bonito.

Para esa visión de la historia y del papel de los hombres y las mujeres en el mundo lo fundamental es cuidar de su *corazón*, dejando sin embargo intactas las estructuras sociales. La salvación de los hombres y las mujeres no pasa por su liberación permanente, ni ésta por la reinvención del mundo.

Yo veo la historia exactamente como los teólogos de la liberación, entre los cuales me siento muy bien, en total discordancia con las demás comprensiones que he descrito antes.

Para mí, la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles. En lugar de ser persecución constante del pecado en la que me inscribo para salvarme, la historia es la

posibilidad que creamos a lo largo de ella, para liberarnos y así salvarnos.

Sólo en una perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la historia, vale decir, capaces de reinventar el mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí, tiene sentido discutir la comunicación en la nueva etapa de la continuidad del cambio y de la innovación.

Esto entonces significa reconocer la naturaleza política de esa lucha.

Naturaleza política que descarta las prácticas puramente asistenciales de quien cree comprar entrada al cielo con lo que recoge en la tierra de su falsa generosidad.

Pensar la historia como posibilidad es reconocer la educación también como posibilidad. Es reconocer que si bien la educación no lo puede todo sí puede algo. Su fuerza, como acostumbro decir, reside en su debilidad. Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más "redondo", con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: *unidad en la diversidad.*

Montego Bay, Jamaica,
9 de mayo de 1992

EDUCACIÓN Y CALIDAD*

El título general con que el SENAC (Servico Nacional de Aprendizagem Comercial) denomina este encuentro, "Educación y calidad", posibilita, como lo ejemplifica el propio programa, diferentes hipótesis temáticas que se desprenden de él o se hallan insertas en él.

Educación para la calidad.
Calidad de la educación.
Educación y calidad de vida.

En este primer momento del encuentro nos corresponde, como debe ser, una reflexión general amplia, de modo que podamos pasar de un tema a otro, aprehendiendo o predisponiéndonos a aprehender sus necesarias interrelaciones.

Creo sin embargo que el mejor camino para el proceso de este intento de aprehender las interrelaciones de los temas tiene como punto de partida una reflexión crítica en torno a "Educación y calidad". No propiamente una reflexión crítica sobre la educación en sí o sobre la calidad sino sobre educación y calidad, que nos remite a la educación para la calidad, la calidad de la educación, y la educación y la calidad de la vida.

En este ejercicio me parece fundamental dejar claro desde el inicio que no puede existir una prác-

* En portugués la palabra *qualidade* significa tanto "calidad" como "cualidad". [T.]

tica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La imposibilidad de ser neutra no tiene nada que ver con la arbitraria imposición de sus opciones que hace el educador autoritario a "sus" educandos.

Por eso el problema real que se nos plantea no es el de insistir en una obstinación sin éxito –la de afirmar la imposible neutralidad de la educación– sino, reconociendo su índole política, luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual educadoras y educadores, pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños, que son políticos, se imponen sin embargo:

1] dejar claro a los educandos que hay otros sueños contra los cuales, por varias razones que deben ser explicadas, los educadores o las educadoras pueden incluso luchar;

2] que los educandos tienen el derecho o el deber de tener sus propios sueños también, no importa cuán diferentes o incluso opuestos sean a los de sus educadores.

El respeto a los educandos no puede fundarse en el escamoteo de la verdad –la de la índole política de la educación– y en la afirmación de una mentira –la de su neutralidad. Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista.

No puede haber camino más ético, más verdade-

ramente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras.

No habría ejercicio ético-democrático, ni siquiera se podría hablar de respeto del educador por el pensamiento diferente del educando, si la educación fuese neutra –es decir, si no hubiera ideologías, política, clases sociales. Apenas hablaríamos de equívocos, de errores, de inadecuaciones, de "obstáculos epistemológicos" en el proceso de conocimiento, que incluye enseñar y aprender. La dimensión ética se restringiría a la competencia del educador o la educadora, a su formación, al cumplimiento de sus deberes docentes, que se extendería al respeto por la persona humana de los educandos.

Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática porque, al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien. Y *es* precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica. Es inaceptable tener un discurso bien articulado, en que se defiende el derecho a ser diferente, y una práctica que niega ese derecho.

La naturaleza formadora de la docencia, que no podría reducirse a puro proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, destaca la exi-

gencia ético-democrática de respeto al pensamiento, a los gustos, a los recelos, a los deseos, a la curiosidad de los educandos. Respeto que sin embargo no puede eximir al educador, en cuanto autoridad, de ejercer el derecho a tener el deber de establecer *límites*, de proponer *tareas*, de *reclamar* la *ejecución* de esas tareas. Límites sin los cuales las libertades corren el riesgo de perderse en libertinaje, del mismo modo en que la autoridad sin límites se extravía y se convierte en autoritarismo.

Además, la imposibilidad de que la educación sea neutra plantea al educador o educadora, permítaseme la repetición, la imperiosa necesidad de optar, es decir de decidir, de romper, de escoger. Pero le plantea también la necesidad de ser coherente con la opción que ha hecho. Y como la coherencia nunca puede ser absoluta, crece en el aprendizaje que vamos haciendo por la percepción y comprobación de las incoherencias en que nos sorprendemos. Es descubriendo la incoherencia en que hemos caído como, si realmente somos humildes y nos hemos comprometido a ser coherentes, avanzamos en el sentido de disminuir la incoherencia. Este ejercicio de búsqueda y de superación es ya en sí un ejercicio ético.

Hagamos ahora unas rápidas consideraciones sobre la cuestión de la calidad o de las cualidades.[1]

Los griegos se interesaron por las cualidades de

[1] Peter Angeles, *Dictionary of philosophy*, Harper Collins, 1992; A. R. Lacey, *A dictionary of philosophy*, Routledge, 1991; Nicola Abbagnano, *Diccionario de filosofía*, México, FCE, 1963; Dagobert D. Runes (ed.), *Diccionario de filosofía*, México, Grijalbo, 1986; J. Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano* [1690], libro 2, cap. 8, México, FCE, 1956.

las cosas, de los objetos, de los seres. Esa preocupación continuó durante la implantación de la ciencia moderna, pero fue Locke quien más sistematizó la cuestión en su *Ensayo sobre el entendimiento humano.* En su meticuloso estudio Locke clasifica las cualidades en:

a] Primarias
b] Secundarias
c] Terciarias.

Las cualidades primarias –movimiento, figura, forma, impenetrabilidad, dureza– no dependen, para su existencia, de la presencia de un observador, mientras que las secundarias –dolor, color, sabor, etc.– existen como contenidos de conciencia provocados en nosotros por las cualidades primarias y secundarias inherentes a la materia.

Las terciarias son las que se suman a las primarias y las secundarias: son valores que atribuimos a las cosas que tienen sus cualidades primarias.

Son las cualidades terciarias las que nos interesan principalmente aquí, en el análisis del tema educación y calidad.

Una primera afirmación que quisiera hacer es la de que, así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral de ella. No hay cualidades por las que luchemos en el sentido de asumirlas, de recalificar con ellas la práctica educativa, que puedan ser consideradas como absolutamente neutras, en la medida misma en que, como valores, son vistas desde diferentes ángulos, en función de intereses de clases o de grupos.

Es en este sentido, por ejemplo, en el que tenemos que reconocer que si desde un punto de vista

progresista la práctica educativa debe ser, coherentemente, un hacer revelador de verdades y no ocultador, desde un punto de vista reaccionario no siempre lo es. Y si lo es será en diferente forma. Es que hay formas antagónicas de ver la verdad –la de los dominantes y la de los dominados.

En el fondo, ocultar o revelar verdades no es una práctica neutra.

Un racista enseña que lo que a él le parece la "inferioridad" del negro radica en la genética, y además da a su discurso un aire científico. Un sectario de izquierda, necesariamente autoritario, niega el papel de la subjetividad en la historia y niega todo lo que difiere de él. Rechaza cualquier diferencia. Se enfrenta a lo diferente, lo insulta, lo ofende, mientras el antagonista, su enemigo principal, descansa en paz.

A título de ejercicio en torno a ciertas afirmaciones que he venido haciendo en este pequeño texto, reflexionemos un poco sobre el enunciado de los tres temas.

1] *Educación para la calidad*

El enunciado deja claro que nos estamos refiriendo a cierta educación cuyo objetivo es la *calidad*, una calidad fuera de la educación y no la "calidad primaria" que la práctica educativa tiene en sí. Cierta calidad con la que soñamos, cierto objetivo. Sin embargo, justamente porque no existe una calidad sustantiva cuyo perfil esté universalmente definido, una calidad de la cual se diga: *ésta es la calidad*, tenemos que aproximarnos al concepto e indagar sobre qué estamos

hablando. Es precisamente entonces cuando percibimos que hay calidades y calidades, en cuanto cualidad terciaria, es decir, valor que atribuimos a los seres, a las cosas, a la práctica educativa.

En Estados Unidos, por ejemplo, desde hace algún tiempo se viene hablando de *excelencia* de la educación. Pero una cosa era lo que entendían por excelencia de la educación el presidente Nixon o el presidente Reagan y otra, opuesta, es lo que opinan de la excelencia pensadores radicales como Giroux, Madeleine Grumet, Michael Apple, MacLaren, Ira Shor, Donaldo Macedo, economistas como Martin Carnoy, Bowls o Ginties, y científicos políticos como Stanley Aronowitz, sin dejar de lado a los pedagogos –por no dar más que algunos nombres.

Un elitista entiende la expresión como una práctica educativa centrada en los valores de las élites y en la negación implícita de los valores populares. El culto de la sintaxis dominante y el repudio, como fealdad y corrupción, de la prosodia, la ortografía y la sintaxis populares. Por otro lado, un demócrata radical, jamás sectario, progresistamente posmoderno, entiende la expresión como la búsqueda de una educación seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria ni de los renegados ni de los favorecidos. Eso, sin embargo, no significa una práctica neutra, sino reveladora de las verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas.

Una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres y en favor de su vocación de ser más.

El mismo tipo de análisis se extiende a los temas que siguen.

El segundo tema dice: *Calidad de la educación.*

Aparentemente aquí en el enunciado del segundo tema la palabra educación se refiere a una probable cualidad *primaria* del concepto de educación. En verdad, sin embargo, la explicitación de la significación de la palabra *calidad* emerge cuando el redactor del enunciado dice: "Relato de la experiencia de la Secretaría de Educación Municipal de São Paulo." Queda claro entonces que no se trata de cualquier calidad de la educación, sino de determinada calidad, la que caracterizó y todavía caracteriza a la administración de la ciudad de São Paulo (la administración petista de Luiza Erundina, 1989-1992). Esa administración, por su parte, no lucha por cualquier tipo de *calidad*, sino por determinada *calidad de la educación* –la educación democrática, popular, rigurosa, seria, que respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la escuela que se va convirtiendo cada vez más en una escuela alegre. La escuela alegre que tanto defiende Snyders.

El tercer tema, *Educación y calidad de vida*, se somete al mismo tipo de análisis y revela al igual que los otros la naturaleza política no sólo de la *educación* sino de la *calidad*, en cuanto valor.

Ahora, en el tercer tema el sustantivo calidad está limitado por una expresión restrictiva, la locución adjetiva *de vida*. Pero nada de eso altera la naturaleza política de la calidad de la educación.

Calidad de la educación; educación para la calidad; educación y calidad de vida, no importa en qué enunciado se encuentren, *educación* y *calidad* son siempre una cuestión política, fuera de cuya reflexión y comprensión no nos es posible entender ni una ni otra.

No hay, por último, educación neutra ni calidad

por las que luchar –en el sentido de reorientar la educación– que no implique también una opción política y no exija una decisión, también política, de materializarla.

São Paulo, 28 de septiembre de 1992

LA ALFABETIZACIÓN COMO ELEMENTO DE FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Éste es el tema sobre el cual me propusieron los organizadores de este encuentro que hablase aquí y ahora.

Es interesante observar el modo en que se combinan o se relacionan los términos de la frase, en que la conjunción *como*, que equivale a *en cuanto, en calidad de*, establece una relación operacional entre *alfabetización* y *formación de la ciudadanía*. Es verdad que el bloque *elemento de formación* ameniza un poco la significación de la fuerza que en cierto modo se atribuye a la alfabetización en el cuerpo de la frase. Sería más fuerte aún si dijésemos "la alfabetización como formación de la ciudadanía", o "la alfabetización como formadora de la ciudadanía".

Por otra parte se hace necesario, en este ejercicio, recordar que ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano.

Buscar la inteligencia de la frase significa, de hecho, indagar acerca de los límites de la alfabetización como práctica capaz de generar en los alfabetizandos la asunción de la ciudadanía o no. Implica pensar también en los obstáculos con los que nos enfrentamos en la práctica, sobre los cuales, o sobre algunos de los cuales, espero hablar más adelante.

Considerando que la alfabetización de adultos, por importante que sea, es un capítulo de la práctica educativa, mi indagación se orienta en el sentido de la comprensión de los límites de la práctica educativa, que incluye la práctica de la alfabetización, así como los obstáculos antes mencionados.

La primera afirmación que debo hacer es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no tenga ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas. Por eso el voluntarismo es idealista, porque se basa precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen únicamente del sujeto, de su voluntad y de su valor. Y, por otro lado, por eso el espontaneísmo es irresponsable, porque implica la anulación del intelectual como organizador, no necesariamente autoritario, pero al fin y al cabo organizador de espacios para los cuales su intervención es indispensable. Así, voluntarismo y espontaneísmo tienen ambos su falsedad en el menosprecio de los límites. El primero no respeta los límites porque para él sólo hay uno, el de la voluntad del voluntarista. En el segundo el intelectual no interviene, no orienta, se cruza de brazos. La acción casi se entrega a sí misma, es más bien alboroto, algazara.

En este sentido, voluntarismo y espontaneísmo se constituyen como obstáculos para la práctica educativa progresista.

La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su

práctica. No basta con decir que la educación es u
acto político, igual que no basta con decir que el a
to político es también educativo. Es preciso asumi
realmente la politicidad de la educación. No pued
pensarme progresista si entiendo el espacio de la e
cuela como algo medio neutro, que tiene poco o ca
nada que ver con la lucha de clases, donde los alum
nos son vistos sólo como aprendices de ciertos obj
tos de conocimiento a los que presto un poder mág
co. No puedo reconocer los límites de la práctic
educativo-política en que tomo parte si no sé, si n
tengo claro contra quién y en favor de quién pract
co. El en favor de quién practico me sitúa en dete
minado ángulo, que es de clase, en que diviso contr
quién practico y, necesariamente, por qué practic
es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuy
invención me gustaría participar.

La comprensión crítica de los límites de la práct
ca tiene que ver con el problema del *poder*, que es d
clase, y por eso mismo tiene que ver con la cuestió
de la lucha y el conflicto de las clases. Comprend
el nivel en que se encuentra la lucha de clases en d
terminada sociedad es indispensable para la dema
cación de los espacios, de los contenidos de la educ
ción, de lo históricamente posible, y por lo tanto d
los límites de la práctica político-educativa.

Por ejemplo: una cosa era trabajar en alfabetiz
ción y educación de adultos en el Brasil de fines d
los años cincuenta y comienzos de los sesenta,
otra trabajar en educación popular durante el rég
men militar.

Una cosa era trabajar en Brasil en la fase del r
gimen populista, que por su propia ambigüedad e
un momento contenía a las masas populares y e

otro las traía a las calles y a las plazas, lo que terminaba por enseñarles a salir a las calles por su propia cuenta, y otra lo era trabajar en plena dictadura militar con las masas reprimidas, silenciadas y asustadas. Pretender obtener en el segundo momento lo que se obtuvo en el primero con la aplicación de determinada metodología revela falta de comprensión histórica, desconocimiento de la noción de límite. Una cosa era trabajar en el comienzo mismo de la dictadura militar y otra en los años setenta. Una cosa era hacer educación popular en el Chile del gobierno de Allende, otra es hacerla hoy, en la dictadura. Una cosa era trabajar en zonas populares durante el régimen de Somoza en Nicaragua, y otra es trabajar hoy con el pueblo adueñándose de su historia.

Lo que quiero decir es que una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no operan necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto en que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas. En otras palabras, debo descubrir, en función de mi conocimiento lo más riguroso posible de la realidad, cómo aplicar de forma diferente un mismo principio válido, desde el punto de vista de mi opción política.

La lectura atenta y crítica de la mayor o menor intensidad y profundidad con que el conflicto de clases va siendo vivido nos indica las formas de resistencia posibles de las clases populares en determinado momento. Su mayor o menor movilización, que siempre implica cierto grado de organización. La lucha de clases no se verifica solamente cuando las clases tra-

bajadoras, movilizándose, organizándose, luchan claramente y con determinación, con sus dirigencias, en defensa de sus intereses, pero sobre todo con miras a la superación del sistema capitalista. La lucha de clases existe también, latente, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes. Formas de resistencia que he llamado "mañas" de los oprimidos, en el fondo "inmunizaciones" que las clases populares van creando en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura. De ahí la necesidad fundamental que tiene el educador popular de comprender las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus juegos, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad. No me parece posible organizar programas de acción político-pedagógica sin tomar seriamente en cuenta las resistencias de las clases populares.

Es necesario entender que las formas de resistencia en sí mismas implican límites que las clases populares se fijan en relación con la supervivencia frente al poder de los dominantes. En muchos momentos del conflicto de clase, las clases populares, más inmersas en la realidad que emergentes, tienen en su resistencia una especie de muro detrás del cual se esconden. Si el educador no es capaz de entender la dimensión concreta del miedo y, discurseando en un lenguaje ya de por sí difícil, propone acciones que sobrepasan demasiado las fronteras de la resistencia, obviamente será rechazado. Peor aún, puede intensificar el miedo de los grupos populares. Esto no significa que el educador no deba ser audaz, pero debe saber que la osadía, al implicar una acción que va más allá del límite aparente, tiene su límite real.

Si el grupo popular no lo percibe, el educador no puede dejar de hacerlo.

En último análisis, cuanto más rigurosamente competentes nos consideremos nosotros mismos y a nuestros pares, tanto más debemos reconocer que si el papel del educador progresista no consiste jamás en alojarse, con armas y bagajes, en la cotidianidad popular, tampoco es el de quien, con desprecio innegable, considera que no tiene nada que hacer con lo que allí ocurre. La cotidianidad, como dejó muy claro Karel Kosik en su *Dialéctica de lo concreto*,[1] es el espacio-tiempo en que la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, los datos, los hechos. Se da cuenta de ellos pero no capta su razón de ser más profunda. Esto no significa, sin embargo, que yo no pueda y no deba tomar la cotidianidad y la forma en que me muevo dentro de ella en el mundo como objeto de mi reflexión; que no procure superar el puro darme cuenta de los hechos a partir de la comprensión crítica que de él voy alcanzando.

A veces, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en grandes sectores de las clases populares sometidas a ellas una especie de *cansancio existencial* que está asociado o extendido en lo que vengo llamando *anestesia histórica*, en que se pierde la idea del mañana como proyecto. El mañana pasa a ser el hoy que se repite, el hoy perverso y violento de siempre. El hoy de ayer, de los bisabuelos, los abuelos, los padres, los hijos y los hijos de éstos que vendrán después. De ahí la necesidad de una seria y rigurosa "lectura del mundo", que no prescinde sino que por el contrario exige

[1] Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1973.

una seria y rigurosa lectura de textos. De ahí la necesidad de que la preparación científica no exista por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien, y por lo tanto contra algo y contra alguien... De ahí la necesidad de la intervención competente y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares, destituidos de la vida, están como si hubiesen perdido su dirección en el mundo. Explotados y oprimidos a tal punto que hasta la identidad les ha sido expropiada.[2]

Recientemente, en una conversación conmigo en que hablaba de su práctica en un área castigada, sufrida, de la periferia de São Paulo, en una preescuela que funciona en un salón parroquial y de cuya dirección forman parte representantes de las familias locales, la educadora Madalena Freire Weffort me describía uno de sus momentos de intervención.

El caso de Madalena tiene que ver con las reflexiones que acabamos de hacer.

Rondando la escuela, deambulando por las calles del barrio, semidesnuda, con la cara sucia que escondía su belleza, blanco de las burlas de los otros niños y también de los adultos, vagaba perdida, y peor aún, perdida de sí misma, una especie de niña de nadie.

Un día, dice Madalena, la abuela de la niña la buscó pidiéndole que recibiera a la niña en la escuela, diciendo también que no podía pagar la cuo-

[2] Es preciso dejar claro, aun corriendo el riesgo de repetirme, que la superación de una forma tal de estar siendo por parte de las clases populares se va dando en la praxis histórica y política, en el compromiso crítico con los conflictos sociales. Sin embargo, el papel del educador en este proceso es de inmensa importancia.

ta casi simbólica establecida por la dirección popular de la escuela.

"No creo que haya problema –le dijo Madalena– con el pago. Sin embargo tengo una condición para poder recibir a 'Carlinha': que me llegue aquí limpia, bañada y con un mínimo de ropa. Y que venga así todos los días y no sólo mañana." La abuela aceptó y prometió cumplir. Al día siguiente Carlinha llegó a la clase completamente cambiada: limpia, la cara bonita, las facciones descubiertas, confiada. Los cabellos rubios, para sorpresa de todos.

La limpieza, la cara libre de las marcas de suciedad, subrayaban su presencia en la sala. En lugar de las burlas, elogios de los otros niños. Carlinha empezó a confiar en sí misma. La abuela comenzó a creer no sólo en Carlinha sino también en sí misma. Carlinha se descubrió a sí misma; la abuela se redescubrió.

Una apreciación ingenua diría que la intervención de Madalena fue pequeñoburguesa, elitista, enajenada. ¿Cómo exigir que una niña de la *favela* vaya a la escuela bañada?

En realidad, Madalena cumplió su deber de educadora progresista. Su intervención posibilitó para la niña y para su abuela la conquista de un espacio, el de su dignidad, en el respeto de los demás. Mañana será más fácil para Carlinha reconocerse también como miembro de una clase, la clase trabajadora, en busca de mejores días.

Sin intervención del educador, intervención democrática, no hay educación progresista.

Pero la intervención del educador no se da en el aire. Se da en la relación que establece con los educandos en el contexto mayor en que los educandos

viven su cotidianidad, donde se crea un conocimiento hecho de pura experiencia. La actividad docente de la escuela, que apunta a la superación del saber hecho de pura experiencia, no puede sin embargo, como ya he dicho, negar la importancia de la cotidianidad.

Debemos ser un poco más humildes cuando nos referimos a ese saber –el de experiencia hecho.

El sábado pasado participé en el Primer Tribunal del Menor, en Teresina, al que acudieron unas siete mil personas. Entre los testigos había tres niños de los llamados generalmente "menores indigentes", que hablaron de su vida, de su trabajo, de la discriminación que padecen, del asesinato de sus compañeros. Y lo hicieron con excelente dominio del lenguaje, con claridad, con sabiduría y a veces incluso con humor. "Se dice –afirmó uno de ellos– que nosotros, los niños, somos el futuro del país. Pero no tenemos ni presente", terminó con una breve risa.

La preocupación por los límites de la práctica, en nuestro caso la práctica educativa, en cuanto acto político, significa reconocer, desde luego, que tiene cierta eficacia. Si no hubiera nada que hacer con la práctica educativa no habría por qué hablar de sus límites. *Del mismo modo* que no habría por qué hablar de sus límites si lo pudiera todo. Hablamos de sus límites precisamente porque, aun sin ser la palanca de la transformación profunda de la sociedad, la educación puede hacer algo en el sentido de esa transformación.

He dicho varias veces (pero no hace daño repetirlo ahora) que no fue la educación burguesa la que creó la burguesía, sino la burguesía la que al surgir conquistó su hegemonía y, derrocando a la aristocra-

cia, sistematizó o empezó a sistematizar su educación que, en realidad, venía generándose en la lucha de la burguesía por el poder. La escuela burguesa tenía que tener, necesariamente, como tarea principal la de dar apoyo al poder burgués. No se puede negar que ésta es la tarea que las clases dominantes de cualquier sociedad burguesa esperan de sus escuelas y de sus profesores. Es verdad. No puede haber dudas acerca de esto. Pero el otro lado de la cuestión está en que el papel de la escuela no termina ni se agota ahí. Ésta es sólo una parte de la verdad. Hay otra tarea que cumplir en la escuela a pesar del poder dominante y por causa de él –la de *desopacar* la realidad *nublada* por la ideología dominante. Obviamente, ésta es la tarea de los profesores y las profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al hacerlo se obligan a desvelar el mundo de la opresión. Ni contenido solamente, ni desvelamiento solamente –como si fuera posible separarlos–, sino el desvelamiento del mundo opresor por medio de la enseñanza de los contenidos. El cumplimiento de esta tarea progresista implica además la lucha incansable por la escuela pública, por un lado, y por el otro el esfuerzo por ocupar su espacio en el sentido de hacerla mejor. Es ésta una lucha que exige claridad política y preparación científica. Por eso, al percibir la necesidad de prepararse y actualizarse permanentemente, el educador y la educadora progresistas tienen que generar en sí mismos la virtud o la cualidad del valor. El valor de luchar por salarios menos inmorales y por condiciones menos desfavorables para el cumplimiento de su tarea.

Consciente de los límites de su práctica, la profe-

sora progresista sabe que de lo que se trata no es de esperar que se realicen las transformaciones radicales para poder actuar. Sabe, por el contrario, que tiene mucho que hacer para contribuir a su propia transformación radical.

Por eso, al saber que tiene mucho que hacer, que no está condenada al inmovilismo fatalista, inmovilismo que no es capaz de comprender la dialéctica entre infraestructura y superestructura, se le plantea el problema de los límites de su práctica. Precisamente en este nivel crítico es en el que, rechazando la visión ingenua de la educación como palanca de la transformación, rechaza igualmente el desprecio por ella, como si la educación fuera algo que hubiera que hacer sólo "después" de la transformación radical de la sociedad.

Por eso también debe comenzar e intensificar una lucha grande y positiva: la de hacer educación popular en una escuela pública, no importa en qué grado. Ése es también el momento en que el educador progresista percibe que la claridad política es indispensable, necesaria, pero no suficiente, como también percibe que la preparación científica es necesaria pero igualmente no suficiente.

Ahora quisiera presentar, en una lista cuyo orden no implica mayor o menor importancia, algunos de los obstáculos con que nos enfrentamos en la práctica educativa y acerca de los cuales debemos estar alerta.

La distancia demasiado grande entre el discurso del educador y su práctica, su incoherencia, es uno de esos obstáculos. El educador dice de sí mismo que es progresista, habla en forma progresista y tiene una práctica retrógrada, autoritaria, en la que trata a

los educandos como meros pacientes de su sabiduría. En realidad, su práctica autoritaria es su discurso verdadero. El otro es pura sonoridad verbal.

Otro obstáculo a la práctica progresista, como ya destaqué antes, es la posición que a veces se piensa que es el contrario positivo de la autoritaria, pero no lo es: la práctica licenciosa, en la que el educador se niega a interferir como organizador necesario, como docente, como desafiador.

No menos perjudicial para la práctica progresista es la dicotomía entre práctica y teoría que se vive algunas veces en posiciones de carácter basista, para las que sólo es válida la práctica en áreas populares, que funciona como una especie de pasaporte de militante, y otras veces cuando se afirma que sólo es válida la teorización academicista o intelectualista. En realidad, lo que debemos buscar es la unidad dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica, jamás su dicotomía.

La cuestión del lenguaje, en el fondo una cuestión de clase, es igualmente otro punto en que puede atascarse la práctica educativa progresista. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque la intimidad con el uso de metáforas y de parábolas en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos, pierde eficiencia, es incompetente.

Cuando me refiero aquí a la sintaxis, a la estructura del pensamiento popular, a la necesidad que tiene el educador progresista de familiarizarse con ella, no estoy sugiriendo que renuncie a la suya propia, como tampoco sugiero que renuncie a su prosodia para identificarse con la prosodia popular. Esta postura sería falsa, populista y no progresista.

No se trata de que el educador llegue a decir "vinistes". Se trata del respeto y la comprensión por un lenguaje diferente. Tampoco se trata de no enseñar el llamado "patrón culto", sino de enseñarlo dejando claro al mismo tiempo que las clases populares, al aprenderlo, deben tener en él un instrumento más para luchar mejor contra la dominación.

El problema de la sintaxis nos remite al de la estructura del pensamiento, a su organización. Pensamiento, lenguaje, concreción, aprehensión de lo concreto, abstracción, conocimiento.

Aquí se encuentra otro punto de estrangulamiento de la práctica progresista. La formación intelectual del educador lo lleva a pensar a partir de lo abstracto dicotomizado de lo concreto. Me parece mucho mejor decir que su formación lo lleva a describir más bien el concepto del objeto. En la sintaxis o en la organización popular del pensamiento se describe el objeto, no su concepto.

Si se le pregunta a un estudiante universitario qué es una *favela*, tiende a emplear el verbo *ser*, verbo connotativo, para describir el concepto de *favela*. Si se le hace la misma pregunta a un habitante de la *favela*, tenderá a describir la situación concreta de la *favela* empleando el verbo *haber* en negativo: "En la *favela* no *hay* agua, no *hay* farmacia", etcétera.

El militante progresista que va al área popular tiende a hacer un discurso sobre el plusvalor, en lugar de discutirlo con los trabajadores y descubrirlo en el análisis del modo de producción capitalista, es decir en el análisis de la propia experiencia del trabajador.[3]

[3] A partir de ahí el educador podrá más tarde dar una clase sobre el plusvalor.

Cierta vez un amigo, el joven educador mexicano Arturo Ornelas, me dijo que en una ocasión en que pretendía construir un círculo, ya no recuerdo con qué objeto, después de marcar en el terreno cuatro puntos cuya conexión daría el círculo pidió a tres campesinos con cierta experiencia de construcción que ejecutaran la obra. Pocos días después volvió al lugar y no se había hecho nada. Los hombres decían que en realidad no sabían cómo realizar, cómo construir el círculo. El amigo insistió en que podían hacerlo y marcó otro encuentro para ver cómo iban las cosas. El día señalado regresó y encontró dos círculos de estacas clavadas en el suelo, a aproximadamente cincuenta centímetros de distancia uno de otro. Discutiendo con los hombres acerca de la utilidad de los dos círculos de estacas ellos percibieron que si quitaban las estacas podían marcar el terreno con cal y fácilmente cavar para hacer los cimientos.

Fue preciso, primero, partiendo de una pura vaguedad sobre el círculo, hacerlo de modo concreto, para después aprehenderlo en abstracto y así volver a lo concreto. Construirlo. Cierta vez, en un encuentro que tuve en São Luiz do Maranhão, con intelectuales que hacían labor en áreas rurales y urbanas con trabajadores populares, escuché dos afirmaciones sobre las cuales vale la pena reflexionar. Afirmaciones acerca del lenguaje y del saber populares. La primera se refiere a una reunión entre un grupo de campesinos y otro de educadores profesionales en que se pretendía evaluar el trabajo que se estaba realizando. En poco tiempo, dice el informante, los intelectuales empezaron a preocuparse por pormenores técnicos de su práctica y a

distanciarse de la realidad concreta. Entonces, de repente, continúa el informante, uno de los campesinos habla y dice: "Así como van las cosas no se va a poder continuar nuestra conversación, porque ustedes ahí están interesados en la *sal*, mientras que nosotros –refiriéndose a los campesinos– estamos interesados en la *sazón*, y la sal es sólo una parte de la sazón."

La segunda afirmación se refería al esfuerzo que había hecho el segundo informante para ser aceptado por una comunidad eclesial de base, con la esperanza de obtener permiso para experimentarse a sí mismo en las reuniones con los campesinos. A la tercera tentativa por fin fue aceptado. Iniciada la reunión, el campesino que dirigía le pidió que se presentara y a continuación, cuenta el segundo informante, se dirigió a él diciendo: "Amigo, si usted vino aquí pensando que nos va a enseñar a tumbar el palo, tenemos que decirle que no hace falta. Nosotros ya sabemos tumbar el palo. Lo que queremos saber es si usted va a estar con nosotros a la hora que caiga el palo."

Uno de los obstáculos a nuestra práctica está ahí. Vamos a las áreas populares con nuestros esquemas "teóricos" montados y no nos preocupamos por lo que saben ya las personas, los individuos que están ahí, y cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y las mujeres populares conocen del mundo, cómo lo conocen y cómo se reconocen en él, no nos interesa conocer su lenguaje acerca del mundo. No nos interesa saber si ya saben tumbar el palo.

Nos interesa, por el contrario, que "conozcan" lo que nosotros conocemos y del modo como lo cono-

cemos. Y cuando nos comportamos así, práctica o teóricamente, somos autoritarios, elitistas, reaccionarios, por más que digamos de nosotros mismos que somos avanzados y pensamos en forma dialéctica.

Para concluir:

La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que no es la palanca de esa formación –leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía. Segundo, es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un quehacer neutro.

São Paulo-Brasilia, mayo de 1987

DEL DERECHO A CRITICAR – DEL DEBER DE NO MENTIR AL CRITICAR

El derecho a criticar y el deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica es un imperativo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje de nuestra democracia.

Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro para el crecimiento necesario del sujeto criticado. De ahí que al ser criticados, por más que no nos guste, si la crítica es correcta, fundamentada, hecha en forma ética, no tenemos por qué dejar de aceptarla, rectificando así nuestra posición anterior. Asumir la crítica significa, por lo tanto, reconocer que nos convenció parcial o totalmente de que estábamos incurriendo en un error que merecía ser corregido o superado. Esto significa que tenemos que aceptar algo obvio: que nuestros análisis de los hechos y de las cosas, nuestras reflexiones, nuestras propuestas, nuestra comprensión del mundo, nuestra manera de pensar, de hacer política, de sentir la belleza o la fealdad o la injusticia, nada de eso es unánimemente aceptado o rechazado. Esto significa, fundamentalmente, reconocer que es imposible estar en el mundo haciendo cosas, influyendo, interviniendo, sin ser criticado.

Sin embargo, a pesar de la obviedad de lo que acabo de decir, o sea, de que es imposible agradar a

griegos y troyanos, quien hace algo tiene que ejercer la humildad incluso antes de empezar a aparecer en función de lo que empezó a hacer. Vivida en forma auténtica, la humildad calma, apacigua los posibles ímpetus de intolerancia de nuestra vanidad frente a la crítica, incluso justa, que recibimos.

Por otra parte, no es posible ejercer el derecho a criticar, en términos constructivos, pretendiendo tener en el criticar un testimonio educativo, sin encarnar una posición rigurosamente ética. Así, el derecho a la práctica de criticar exige de quien lo asume el cumplimiento minucioso de ciertos deberes que, si no son observados, restan validez y eficacia a la crítica. Deberes en relación con el autor que criticamos y deberes en relación con los lectores de nuestro texto crítico. Y en el fondo también deberes con nosotros mismos.

El primero de ellos es no mentir. No mentir acerca de lo que se critica, no mentir a los lectores ni a nosotros mismos. Podemos equivocarnos, podemos errar. Mentir, nunca.

Otro deber es el de procurar, con rigor, conocer el objeto de nuestra crítica. No es ético ni riguroso criticar lo que no conocemos. No puedo basar mi crítica del pensamiento de A o de B en lo que oí decir de A y de B, ni siquiera en lo que leí sobre A y B, sino en lo que yo mismo leí e investigué de su pensamiento. Es claro que para criticar positiva o negativamente el pensamiento de A o de B también es importante saber lo que dicen de ellos otros autores. Pero no basta con eso.

La exigencia de conocer el pensamiento que se ha de criticar no depende de que nos guste o nos disguste la persona cuyo pensamiento analizamos.

¿Cómo criticar un texto que ni siquiera leí con base únicamente en la rabia que tengo al autor o la autora, o porque José y María me dijeron que el autor del texto es espontaneísta? No cabe duda de que tenemos derecho a tenerle rabia a algunas personas. También es obvio. Pero el derecho que tengo de tenerle rabia a María o a José no se hace extensivo al derecho de mentir acerca de él o de ella. No puedo decir, por ejemplo, sin probarlo, que José y María dijeron que puede haber práctica educativa sin contenidos. En primer lugar, esta afirmación es una mentira histórica. Nunca ha habido ni hay educación sin contenidos. Segundo, si digo eso de José y María, subrayando por lo tanto su error, sin probar que ellos realmente hicieron esa afirmación, miento en relación con José y María, miento en relación conmigo mismo y continúo trabajando contra la democracia, que no se construye falseando la verdad.

Si mi antipatía por A o por B provoca en mí un malestar que va más allá de los límites, que me imposibilita o al menos me dificulta leerlos, debo obligarme a una posición de silencio respecto de lo que escriben. Y además debo criticarme por no ser capaz de superar mis malestares personales. Lo que no puedo es aumentar la fila de los que hablan por hablar, por lo que oyeron decir, y a veces incluso sin ningún rechazo afectivo por el criticado. Por el contrario, de los que incluso se dicen amigos del intelectual criticado pero se han grabado, como clisés inmutables, frases hechas que repiten con aires de inmensa sabiduría. Insisto en que su falla no está en el hecho de criticar a un amigo. No es ningún *pecado* criticar a un amigo, siempre que lo hagamos con ética.

Cierta vez leí, en un texto crítico sobre un trabajo mío, que soy poco riguroso en el tratamiento de los temas. En cierto momento, por una razón que no recuerdo, el crítico citaba un fragmento de la *Pedagogía del oprimido* con un error lamentable que había venido repitiéndose en varias reimpresiones: "la *invasión* de la praxis" en lugar de "la *inversión* de la praxis". Me asombró que un intelectual que sorprende una falta de rigor en otro no percibiera con qué poco rigor obraba al citar semejante frase sin sentido: "la *invasión* de la praxis". Y no como prueba de mi falta de rigor.

Carente de rigor, ese intelectual subraya el poco rigor del otro.

El derecho a la crítica exige también del crítico un saber que debe ir más allá del saber en torno al objeto directo de la crítica. Saber indispensable para el rigor del crítico.

Otro deber ético de quien critica es dejar claro a sus lectores si su crítica abarca sólo un texto del criticado o su obra completa, su pensamiento.

Si el autor criticado ha escrito varias obras, al criticar una de ellas no podemos decir que estamos criticando la totalidad de su pensamiento, a no ser que conociendo la totalidad nos convenzamos de ello. Reitero: lo que no es posible es leer un texto entre diez y extender la crítica de éste a los nueve restantes, sin antes analizarlos rigurosamente.

La ética del trabajo intelectual no me permite la irresponsabilidad de actuar con liviandad en la apreciación del trabajo de los demás. Como ya dije, puedo errar, puedo equivocarme o confundirme en mi análisis, pero no puedo distorsionar el pensamiento que estudio y critico. No puedo decir que el

autor que critico dijo *Y* si dijo *M* y yo sé que dijo *M*.

No puedo criticar por pura envidia, por pura rabia o simplemente para hacerme presente.

Es inadmisible que entre intelectuales de buen nivel escuchemos afirmaciones como ésta:

–¿Ya leíste un trabajo reciente de ese autor a quien criticas tan duramente?

–No, y odio a quien lo leyó.

Este discurso niega totalmente al intelectual que lo hace. Peor aún: este discurso no contribuye en nada a la formación ético-científica de los alumnos o alumnas de ese intelectual.

Recientemente oí a una educanda contar en tono sufrido cuánto la había decepcionado escuchar de un profesor en quien confiaba referencias críticas a cierto intelectual basadas en "me dijeron" y en "es lo que se dice".

Los profesores no enseñamos únicamente los contenidos. A través de la enseñanza de los contenidos enseñamos a pensar críticamente, si somos progresistas, y por eso mismo para nosotros enseñar no es depositar paquetes en la conciencia vacía de los educandos.

Nuestro testimonio de seriedad en las citas o en las referencias que hacemos a autores con los que no estamos de acuerdo o sí estamos de acuerdo, o por el contrario nuestra irresponsabilidad en el tratamiento de los temas y de los autores, todo esto puede interferir negativa o positivamente en la formación permanente de los educandos.

Hace años oí a un estudiante brasileño que estaba haciendo un doctorado en París decir lo siguiente: "Recientemente aprendí la significación profunda de las citas. Estaba discutiendo con mi orientador

un pequeño texto en el que citaba yo a Merleau-Ponty. El profesor me detuvo con un gesto y me planteó dos preguntas:

"–¿Leíste por lo menos el capítulo entero del que tomaste la cita?

"–¿Estás seguro de que necesitas hacer esa cita?

"En realidad –dijo mi amigo–, yo no había leído a Merleau-Ponty. Desafiado por las preguntas del orientador, fui a ver su texto, revisé el mío, y percibí que la cita era innecesaria."

Citar, realmente, no puede ser pura exhibición intelectual ni remedio para la inseguridad. Por ejemplo, leer un libro en la traducción brasileña porque no dominamos la lengua materna del autor, pero citarlo en su lengua original, es un procedimiento poco ético y nada respetable. Citar no puede ser un artificio para alargar nuestro texto con retazos de textos de otros.

Creo que es urgente entre nosotros superar este mal hábito, que es en el fondo un testimonio deformante, de criticar, minimizar a un autor, imputarle afirmaciones que nunca hizo o distorsionar las que realmente hizo. En cierto momento del proceso los críticos se apoyan tan sólo en lo que oyen, y no en lo que leen o investigan.

La crítica fácil, ligera, se extiende irresponsable y no es raro que se pierda en el tiempo. De repente se oye todavía, de alguno de esos críticos perdidos en el tiempo, como presencias fantasmales, que Freire es idealista. Que la *concientización* en su obra es la mejor prueba de su ilusión subjetivista. No leyeron un texto de 1970 en que examino detenidamente ese problema, otro de 1974, ambos publicados por la Editora Paz e Terra en 1975, en *Ação*

cultural para a liberdade e outros escritos. No leyeron una serie de ensayos, de entrevistas, de libros dialógicos publicados en los años ochenta y, más recientemente, la *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, publicada hace poco. Tampoco leyeron *A educação na cidade*, publicada por Cortez en diciembre de 1991.

No es que crea que todos deben leerme. ¡No! Pero sí los que, por criticarme, no pueden esquivar la lectura de lo que critican.

El derecho incontestable de criticar exige de quien lo ejerce el deber de no mentir.

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

En una primera aproximación al enunciado que contiene el tema sobre el que debo hablar hoy me parece fundamental tomar distancia de él para alcanzar así su sustantividad. Su significación más profunda.

En último análisis, lo que el enunciado sugiere es que, partiendo de una comprensión crítica de la *práctica educativa* y de una comprensión crítica de la *participación comunitaria*, nos extendamos en consideraciones y análisis acerca de sus relaciones. Acerca de cómo, haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la *participación* por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo.

Así, comencemos a pensar un poco y en voz alta sobre lo que entendemos por práctica educativa. Dejemos la comprensión de cierta práctica educativa, la progresista, para más adelante, y detengámonos ahora en el esfuerzo por inventariar connotaciones de la práctica educativa que están presentes tanto si se trata de una práctica progresista como si se realiza para tratar de mantener el *statu quo*; tanto si es neoliberal, posmodernamente conservadora, como si es, por el contrario, posmodernamente progresista. Lo que nos interesa ahora, entonces, es descubrir ciertos núcleos fundamentales que hacen

que podamos decir: ésta no es una práctica educativa; ésta sí es una práctica educativa.

Me parece que el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etcétera.

En cuanto práctica social la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia, y por lo mismo un fenómeno exclusivamente humano. Y también por eso es histórica y tiene historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, con los "materiales" que la vida les ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la *posibilidad*, que implica necesariamente la libertad que no recibieron sino que tuvieron que crear en la lucha por ella. Seres indiscutiblemente programados, pero "programados para aprender", como destaca François Jacob,[1] y por lo tanto seres curiosos, sin lo cual no podrían saber, las mujeres y los hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad.

Sin la invención del lenguaje nada de eso habría sido posible, pero por otro lado el lenguaje, que no existe sin pensamiento, mientras que es posible pensamiento sin lenguaje, no surgió o se constituyó por pura decisión inteligente del animal convirtiéndose en persona. Las manos sueltas, liberadas, trabajando instrumentos para la caza, que alargaban el cuerpo ampliando así su espacio de acción, tuvie-

[1] François Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre", *Le Courier de l'Unesco*, París, febrero de 1991.

ron una importancia indiscutible en la construcción social del lenguaje.

Hace mucho tiempo que Sollas dijo: "Los trabajos hechos por las manos del hombre son su pensamiento revestido de materia."[2]

No hay duda de que el lenguaje se desarrolló y se desarrolla mientras los individuos hacen cosas para sí mismos o también para otros, en cooperación. Pero es preciso reconocer que el uso de instrumentos y su fabricación no eran suficientes, como tampoco el trabajo no aislado. Otros animales usan instrumentos y, más aún, cazan juntos, y no por eso hablan.

"La actividad específica de los seres humanos –dice Josef Schubert–[3] es el uso cooperativo de instrumentos en la producción y en la adquisición de alimentos y otros bienes."

Fue reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo que hereda y lo que recibe o adquiere del contexto social que crea y que lo recrea, como el ser humano fue convirtiéndose en este ser que para ser tiene que estar siendo. Este ser histórico y cultural que no se puede explicar solamente por la biología o por la genética, ni tampoco solamente por su cultura. Que no se puede explicar solamente por su conciencia –como si ésta hubiera sido la creadora todopoderosa del mundo que lo rodea, en lugar de haberse constituido socialmente y haber transformado su cuerpo en

[2] Ashley Montagu, "Toolmaking, hunting and the origin of language", en Bruce Bain (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*, Nueva York, Plenum Press, p. 3.

[3] Josef Schubert, "The implications of Luria's theories for cross-cultural research on language and intelligence", en Bruce Bain (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*, cit., p. 61.

un cuerpo consciente– ni tampoco como puro resultado de las transformaciones que se han operado en este mundo. Este ser que vive, en sí mismo, la dialéctica entre lo social –sin lo cual no podría ser– y lo individual –sin lo cual se disolvería en lo puro social, sin marca y sin perfil.

Este ser social e histórico que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionado pero capaz de reconocerse como tal, de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento, "programado [pero] para aprender", tenía necesariamente que entregarse a la experiencia de enseñar y de aprender.

La organización de su producción, la educación de las generaciones más jóvenes o el culto de sus muertos, así como la expresión de su asombro frente al mundo, de sus miedos, de sus sueños, que son cierta "escritura" artística de su realidad que él siempre "leyó," mucho antes de haber inventado la escritura o del intento siempre presente de descifrar los misterios del mundo por la adivinación, por la magia y, después, por la ciencia, todo eso tenía que acompañar a mujeres y hombres como creación suya y como instigación a aprender más, a enseñar más, a conocer más.

Fijémonos ahora en la práctica educativa en sí, tal como la llevamos a cabo hoy, e intentemos detectar en ella las señales que la caracterizan como tal. Tratemos de descubrir sus componentes fundamentales, sin los cuales no hay práctica educativa.

En forma simple, incluso esquemática, pero no simplista, podemos decir que toda práctica educativa implica:

a] Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando

aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Educador y educando.

b] Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos.

Contenidos.

c] Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

Es precisamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza –*directividad de la educación*– la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño, que es político. Por eso, imposibilitada de ser neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de *decidir*, y por consiguiente de *romper* y de *optar*, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado.

d] Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.

Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces –debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual– de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación.

Hablamos de educación porque podemos, al practicarla, incluso negarla.

Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y ésta a la imposibilidad de ser neutrales.

Ahora bien, la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro –que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo por hacer a través de la transformación del presente con que se van encarnando los sueños–, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debamos –respetando el derecho que los educandos tienen también de optar y de aprender a optar, para lo cual necesitan libertad– darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticiamente o no.

Si la nuestra es una opción democrática y si somos coherentes con ella, de manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que a menudo realizan personas que se proclaman progresistas.

Veamos algunas:

1] No tomar en consideración el conocimiento de experiencia hecho con que el educando llega a la escuela, y sólo valorar el saber acumulado, llamado científico, del que es poseedor.

2] Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la que es un sujeto. En esta forma,

el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él como sujeto le corresponde enseñar, es decir transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste toca recibir dócil y agradecido el paquete y memorizarlo.

Al educador democrático también le corresponde enseñar, pero para él o ella enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, *aprehendiéndolo,* puedeń *aprenderlo.*

Para el educador progresista coherente enseñar y aprender son momentos del proceso mayor de conocer. Por eso mismo implican búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría.[4]

3] Gritar a los cuatro vientos que quien piensa de otra manera, es decir, quien respeta el saber con que el educando llega a la escuela, no para quedarse girando alrededor de él sino para ir más allá de él, es populista, focalista y licencioso.

4] Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de "lecciones que enseñar y lecciones que tomar," por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) contra las luchas, los conflictos, que se dan "lejos de ella", en el mundo distante. La escuela, después de todo, no es un sindicato...

5] Hipertrofiar su autoridad al punto de ahogar

[4] Sobre esto véase Georges Snyders, esp. *La joie à l'école,* París, Presses Universitaires de France, 1986.

las libertades de los educandos y, si éstos se rebelan, la solución es reforzar el autoritarismo.

6] Adoptar constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los que son diferentes.

La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad.

No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación.

El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo, en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

7] Fundar su búsqueda del mejoramiento cualitativo de la educación en la elaboración de "paquetes" de contenidos, a los que se suman manuales o guías dirigidos a los profesores para el uso de los paquetes.

Se percibe cómo una práctica semejante exuda autoritarismo. Por un lado, en la total falta de respeto por la capacidad crítica de los profesores, por sus conocimientos, por su práctica; por otro, en la arrogancia con que media docena de especialistas que se consideran iluminados elabora o produce el "paquete" que deberá ser dócilmente seguido por los profesores, que para hacerlo deberán recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es el total descreimiento en las posibilidades de los demás.

Lo máximo que hace la dirigencia autoritaria es el remedo de democracia con que a veces procura oír la opinión de los profesores sobre el programa, que sin embargo ya está elaborado.

En lugar de apostar a la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta a sus "propuestas" y

a la *evaluación* posterior, para ver si el "paquete" fue realmente aceptado y seguido.

Desde un punto de vista coherentemente progresista, y por lo tanto democrático, las cosas son diferentes. El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con asistencia de personal altamente calificado, como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida.

Entre los "paquetes" y la formación permanente el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Es que él o ella sabe muy bien, entre otras cosas, que es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la "guía" con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como "salvadores"?

Esta forma autoritaria de apostar a los paquetes y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y las educadoras revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño, y anhela el inmovilismo. Hay mucho de necrofílico en el autoritario, igual que hay mucho de biofílico[5] en el progresis-

[5] Sobre necrofilia y biofilia véase Erich Fromm, sobre todo *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*, México, FCE, 1966.

ta coherentemente democrático.

Creo que, después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, podemos empezar a reflexionar en forma crítica también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que hay que hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: es una contradicción flagrante, una incoherencia flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores que deben estar sometidos a los paquetes; en los educandos cuyo derecho se resume en el deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sometidos a los profesores; en los celadores, cocineras y vigilantes, que puesto que trabajan en la escuela son también educadores y deben tener voz; en los padres y las madres, a los que se invita a ir a la escuela para las fiestas de fin de año o para recibir quejas sobre sus hijos o para participar en trabajos comunitarios de reparación del edificio o incluso para "contribuir" con dinero para la compra de material escolar. En los ejemplos que he dado tenemos, por un lado, la total prohibición o inhibición de la participación; por el otro, la falsa participación.

Cuando fui secretario de Educación de la ciudad

de São Paulo, obviamente comprometido en hacer una administración que, en coherencia con nuestro sueño político, con nuestra utopía, tomara en serio –como debe ser– la cuestión de la participación popular en los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros y yo, que empezar por el mero principio. Es decir, empezamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajara en forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática, en favor de la autonomía de la escuela que, siendo pública, debe ser también popular, con estructuras administrativas que sólo viabilizaban el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, de éstos a los jefes de sección que a su vez extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, la directora, sumando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, hace enmudecer a celadores, vigilantes, cocineras, profesoras y alumnos. Claro que siempre hay excepciones, sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

No es posible poner a la red escolar a la altura de los desafíos que nos plantea la democracia brasileña, apenas en aprendizaje, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Es preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal de las directoras, crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo consultivos, a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos; y en un segundo momento esperamos que la propia comunidad local,

teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela. Era preciso, por lo tanto, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario inaugurar un gobierno colegiado que limitase el poder del secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, trascendiendo los tradicionales cursos de vacaciones en que se insiste en el discurso sobre la teoría, pensando que después las educadoras ponen en práctica la teoría de que se habló en el curso por la práctica de discutir la práctica. Ésta es una forma eficaz de vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las profesoras, de las madres, de los padres, de la comunidad local, de una escuela que siendo pública aspire a ir haciéndose popular, requiere estructuras livianas, disponibles para el cambio, descentralizadas, que hagan viable la acción gubernamental con rapidez y eficiencia. Las estructuras pesadas, de poder centralizado, en que soluciones que requieren celeridad se arrastran de sección en sección, a la espera de un parecer aquí y otro más allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de sabor colonial. Sin la transformación de estructuras así que terminan por perfilarnos a su manera, es imposible pensar en participación popular o comunitaria. La democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la *res*-pública.

Fue eso lo que hicimos. Debo de haber sido e

secretario de Educación de la ciudad de São Paulo que menos poder personal haya tenido, pero por eso mismo pude trabajar eficazmente y decidir con los demás.

Recientemente, una alumna[6] de posgrado del Programa de Supervisión y Plan de Estudios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, que trabaja en su tesis de maestría sobre "Participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones", en una conversación con madres de alumnos de una de las escuelas municipales preguntó a una de ellas si creía que el Consejo de Escuela es importante y por qué, y recibió la siguiente respuesta:

"Sí. Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro. Qué es lo que hacen con nuestros hijos, cómo utilizan el dinero. Antes la comunidad quedaba del portón para afuera. Sólo entrábamos a la escuela para saber las notas y oír reclamaciones sobre nuestros hijos. Antiguamente sólo para eso llamaban a los padres, o para que trajeran algún dulce para las fiestas."

"Con la llegada del Consejo –continuó la madre–, se abre un espacio para que el padre, al entrar en la escuela, empiece a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos almuerzo para el segundo turno, porque por el horario los niños no pueden almorzar en su casa."

No fueron pocas, sin embargo, las resistencias que encontramos por parte de directoras, coordinadoras pedagógicas, profesoras que "albergaban" en sí la ideología autoritaria, colonial, elitista.

[6] Margarite May Berkenbrock, a quien agradezco por haberme permitido citar una afirmación de una de sus entrevistas.

"¿Qué es eso? –preguntaban a veces, entre sorprendidas y ofendidas–, ¿ahora vamos a tener que soportar opiniones y críticas de esa gente ignorante que no sabe nada de pedagogía?"

La ideología, cuya muerte ha sido proclamada pero que continúa bien viva, con su poder de hacer opaca la realidad y hacernos miopes a nosotros, les impedía percibir que el saber "hecho de experiencia" de los padres, los primeros educadores, tenía mucho que contribuir en el sentido del crecimiento de la escuela, y que el saber de las profesoras podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en la casa. Finalmente, la huella autoritaria no les permitía ni siquiera presentir la importancia que tiene para el desarrollo de nuestro proceso democrático el diálogo entre esos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela. Es que para los autoritarios la democracia se deteriora cuando las clases populares van haciéndose demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando la fealdad del mundo y anunciando un mundo más bonito.

Quisiera terminar mi contribución a este encuentro dentro del tema sobre el cual me tocó hablar insistiendo en que la participación comunitaria en el campo del que más he hablado, el de la escuela en busca de su autonomía, no debe significar, en mi opinión, la omisión del Estado.

La autonomía de la escuela no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social.

No acepto cierta posición neoliberal que, viendo

perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización *sui generis* de la educación. Se privatiza la educación pero el Estado la financia. Toca al Estado pasar el dinero a las escuelas organizadas por dirigencias de la sociedad civil.

Algunos grupos populares han adoptado esa línea sin percibir el riesgo que corren: el de estimular al Estado a que se lave las manos como Pilatos frente a uno de sus compromisos más serios –el compromiso con la educación popular.

Los grupos populares ciertamente tienen derecho a organizarse para crear sus escuelas comunitarias y a luchar para hacerlas cada vez mejores. Tienen derecho incluso a exigir la colaboración del Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalista. Pero deben tener presente que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a las capas populares y a todos y todas los miembros de las clases más favorecidas que busquen asistir a sus escuelas.

Pero no se debe hacer nada en el sentido de ayudar al estado elitista a descargarse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de las escuelas públicas, las clases populares deben luchar, aguerridas, para que el Estado cumpla con su deber.

La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública.

São Paulo, 25 de octubre de 1992

NADIE NACE HECHO: EXPERIMENTÁNDONOS EN EL MUNDO ES COMO NOS HACEMOS A NOSOTROS MISMOS

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.

Yo no nací profesor ni marcado para serlo, aun cuando mi infancia y adolescencia estuvieron siempre llenas de "sueños" en los que rara vez me vi encarnando una figura que no fuese la de profesor.

Tanto "jugué" a ser profesor en la adolescencia que cuando dicté mis primeras clases en el curso llamado entonces de "admisión" en el Colegio Osvaldo Cruz de Recife, en los años cuarenta, no me resultaba fácil distinguir al profesor imaginario del profesor del mundo real. Y era feliz en ambos mundos. Feliz cuando sólo soñaba que dictaba clases y feliz cuando efectivamente enseñaba.

En realidad yo tenía desde niño cierto gusto docente que jamás perdí. Un gusto por enseñar y aprender que me empujaba a la práctica de enseñar, que a su vez fue dando forma y sentido a aquel gusto. Ciertas dudas, ciertas inquietudes, la certeza de que las cosas están siempre haciéndose y rehaciéndose, y en lugar de inseguro me sentía firme en la comprensión que crecía en mí de que las personas no somos, sino que estamos siendo.

A veces, o casi siempre, lamentablemente, cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, el centro de referencia exclusi-

vo está en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia vivida en el área de la profesión. Queda fuera, como algo sin importancia, nuestra presencia en el mundo. Es como si la actividad profesional de los hombres y las mujeres no tuviera nada que ver con sus experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida. Con su alegría o su malestar al paso de los días y los años.

En realidad no me es posible separar lo que hay en mí de profesional de lo que soy como hombre. De lo que fui como niño de Recife, nacido en el decenio de los veinte en una familia de clase media, acosada por la crisis de 1929. Niño desafiado desde muy pronto por las injusticias sociales y muy pronto indignado contra los prejuicios raciales y de clase, y más tarde también por los prejuicios acerca del sexo y las mujeres.

¿Cómo no percibir, por ejemplo, que en mi formación profesional participa un buen tiempo de mi adolescencia en Jaboatão, cerca de Recife, donde no sólo jugué al futbol con niños de los arroyos y de los cerros, niños de las llamadas clases menos afortunadas, sino que además aprendí con ellos lo que significaba comer poco o no comer?

Algunas opciones radicales –jamás sectarias– que me mueven hoy como educador, y por lo tanto como político, empezaron a gestarse en aquel tiempo distante.

La *Pedagogía del oprimido*, escrita tanto tiempo después de aquellos juegos de futbol al lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, pronto roídos por la tuberculosis, tiene que ver con el aprendizaje jamás interrumpi-

do que empecé en aquella época –el de la necesidad de la transformación, de la reinvención del mundo en favor de las clases oprimidas.

Un segundo momento de esa trayectoria, importante también, se da cuando el director del Colegio Osvaldo Cruz, Aluízio Araujo, que me había recibido en su colegio como alumno gratuito, me invitó a hacerme cargo de algunas clases de portugués en lo que entonces era la escuela secundaria. Hasta hoy recuerdo lo que significó para mí, entre asustado y feliz, entre temeroso y osado, dar mi primera clase.

El gusto que tuve aquella mañana de hace tantos veranos es el gusto que tengo hoy en las primeras clases que continúo dictando, a veces temeroso también.

Leí mucho en aquella etapa. Pasé noches enteras con las obras de Ernesto Carneiro Ribeiro, con las de Rui Barbosa. Estudié gramáticos portugueses, gramáticos brasileños. Incursioné en estudios de lingüística y me negué siempre a perderme en gramatiquismos. Dicté clases de gramática proponiendo a los alumnos la lectura de Gilberto Freyre, de Graciliano Ramos, de Machado de Assis, de Lins do Rego, de Manuel Bandeira, de Drummond de Andrade. Lo que buscaba incansablemente era la belleza del lenguaje, oral o escrito. Fue Vossler[1] quien primero me llamó la atención hacia el problema del *momento estético* del lenguaje. Entre *ella venía aproximándose* y *ella se venía aproximando* nunca tuve duda: siempre me quedé con la segunda posibilidad.

Fueron de esos tiempos las primeras tentativas

[1] Karl Vossler, *Filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Losada, 1963.

en el sentido de desafiar o de estimular, de instigar a los alumnos, adolescentes de los primeros años de secundaria, a que se diesen a la práctica de desarrollar su lenguaje –el oral y el escrito. Práctica que es casi imposible vivir plenamente si le falta la búsqueda del momento estético del lenguaje, la belleza de la expresión, coincidente con la regla gramatical o no. Búsqueda de la belleza de la expresión a la que se une la preocupación por la claridad del discurso, por la precisión rigurosa del pensamiento y por el respeto a la verdad. La estética y la ética se dan la mano.

Un tiempo intensamente vivido por mi experiencia docente en aquella época era el que dedicaba a la discusión de sus textos con los alumnos. Discusión colectiva en la que participaban con vivo interés, en torno a frases, trozos de sus trabajos, que yo seleccionaba y cuyo análisis abría todo un horizonte temático. Horizonte que iba desde la colocación de los pronombres, que implica cuestiones estéticas, hasta el uso de las contracciones de preposición y artículo; de la sintaxis del verbo haber al empleo del infinitivo personal.

Era analizando con los alumnos sus trabajos concretos, su experiencia de redacción, como yo iba, con indiscutible facilidad, poniendo sobre la mesa cuestiones de sintaxis cuyo estudio estaba previsto, en la programación de los contenidos, para uno o dos años después. La sintaxis surgía esclarecedora del habla viva de los autores de los textos. No era trasplantada de las páginas frías de una gramática. Del mismo modo, la búsqueda de la belleza del discurso se daba probando el buen gusto en experiencias concretas que los alumnos hacían con su len-

guaje, en la comparación que yo establecía muchas veces entre la frase de uno de los jóvenes autores y la de un Gilberto Freyre, un Lins do Rego o un Graciliano Ramos.

Una de las consecuencias obvias de una práctica así era el gusto con que los alumnos se entregaban a la escritura y a la lectura. El gusto y la seguridad.

El estudio de la gramática dejó de ser un disgusto, un obstáculo a la convivencia con los profesores de lenguaje. En lugar de tener en ella la prisión de la creatividad, del riesgo, el espantajo de la aventura intelectual, pasamos a tener en ella una herramienta al servicio de nuestra expresión. Los estudios gramaticales dejaron de ser un instrumento represivo con que la cultura dominante inhibe a los intelectuales populares y pasaron a ser vistos como algo necesario, incorporado a la propia dinámica del lenguaje. Por eso mismo tales estudios sólo se justifican en la medida en que nos ayudan a liberar nuestra creatividad, y no en cuanto la impiden.

Sin negar la gramática, es realmente preciso superar la comprensión *colonial* según la cual la gramática es una especie de capataz de nuestra actividad intelectual.

En la infancia y en la adolescencia había tenido, entre otras, dos experiencias con profesoras que me retaban a entender las cosas en lugar de hacerme memorizar mecánicamente trozos o retazos de pensamiento.

Eunice Vasconcelos, en Recife, con quien aprendí muy creativamente a formar oraciones, y Cecilia Brandão en Jaboatão, que me introdujo en la adolescencia a una comprensión no *gramaticoide* de la gramática.

La manera siempre abierta como practiqué en casa, ejerciendo mi derecho a preguntar, a estar en desacuerdo, a criticar, no puede ser ignorada en la comprensión de cómo vengo siendo profesor. De cómo, desde los comienzos de mi indecisa práctica docente, yo ya me inclinaba, convencido, al diálogo, al respeto al alumno. La práctica del diálogo con mis padres me había preparado para continuar viviéndola con mis alumnos.

¿Cómo desconocer la importancia de mis primeras lecturas de Gilberto Freyre para mi manera de entender la actividad docente y no sólo para mi preocupación por la elegancia de la forma?

El estilo redondeado de Gilberto Freyre, sin puntas ni aristas, acogedor, no sólo da la bienvenida al lector y a la lectora sino que los invita a continuar con él. Su estilo me predispuso a tener una concepción plástica de mi práctica docente. A entender mi actividad docente como un acto de diálogo, abierto y, hasta donde pudiera, bonito.

En verdad, no *nací marcado para ser* profesor de esta manera, sino que llegué a serlo con la experiencia de mi infancia, mi adolescencia y mi juventud.

Otro momento, que duró diez años, de gran importancia para mi formación permanente de educador, fue el de mi pasaje por el Servicio Social de la Industria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco.[2]

Cuando pienso hoy en los proyectos en que participé al frente de la División de Educación, y después en la Superintendencia General del organis-

[2] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, cit., y Ana María Freire, en el mismo libro, nota p. 61.

mo, percibo cuánto aprendí. Percibo cuán fundamental fue para mí en aquella época y continúa siendo hoy el ejercicio al que me entregaba y me entrego de pensar la práctica para practicar mejor.

No temo afirmar que aquellos diez años ya distantes y lo que en ellos pude hacer, siempre con otras personas, fueron una fuente para el desarrollo de gran parte de las cosas que vengo realizando. No cabe duda, sin embargo, de que para que la práctica a la que me entregaba se perfeccionase, era necesario que la sometiera siempre al análisis crítico, del que resultaría su rectificación o su ratificación. La práctica necesita la teoría como la teoría necesita la práctica.

"Educación y actualidad brasileña", la tesis con la que obtuve el segundo lugar en un concurso de la que entonces se llamaba Universidad de Recife y me convertí en profesor asistente y doctor, fue una expresión teórica de aquel momento. "Educación y actualidad brasileña" anunciaba *La educación como práctica de la libertad* y la propia *Pedagogía del oprimido*, aunque este último es, en verdad, un libro más crítico y más radical.[3]

Puedo afirmar que las prácticas vividas a lo largo de aquellos diez años reforzaron intuiciones que me ocupaban desde la juventud y que se irían confirmando a lo largo de mi experiencia profesional. Una de ellas: uno sólo trabaja realmente en favor de las clases populares si trabaja *con* ellas, discutiendo acerca de sus sueños, sus deseos, sus frustraciones, sus miedos, sus alegrías.

Eso no significa que el educador-político o políti-

[3] Véase de nuevo Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, cit.

co-educador se acomode al nivel de mayor o menor ingenuidad de las clases populares, en determinado momento. Lo que significa es que no es posible olvidar, subestimar, negar las aspiraciones de las clases populares, si la nuestra es una opción progresista.

Es en este sentido en el que trabajan en favor de la reacción tanto el intelectual que diciéndose progresista menosprecia el saber popular, como el que, diciéndose igualmente progresista, se queda girando en torno del saber popular sin tratar de superarlo.

También está al servicio de la reacción el o la intelectual para qûien los contenidos poseen una especie de fuerza especial, un poder casi mágico –una especie de "complejo B". Corresponde al profesor administrarlos y al alumno tragarlos. ¡Pura falacia!

Parte de la importancia de los contenidos es la calidad crítico-epistemológica de la posición del educando frente a ellos. En otras palabras: por fundamentales que sean los contenidos, su importancia efectiva no reside solamente en ellos, sino en el modo en que los educandos los aprehenden y los incorporan a su práctica. Por eso enseñar contenidos es algo más serio y complejo que discursear sobre su perfil.

Las investigaciones, los estudios teóricos que hice en aquellos diez años con la efectiva colaboración de Elza, mi primera mujer, posibilitaron lo que llegó a llamarse el método Paulo Freire. Que en el fondo es mucho más una comprensión dialéctica de la educación que un método de alfabetización. Comprensión dialéctica de la educación vivamente preocupada por el proceso de conocer en que educadores y educandos deben asumir el papel crítico de sujetos conocedores.

Mi presencia en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, de cuyo equipo fundador formo parte y que tuvo en el profesor Germano Coelho el mayor y más inquieto pensador, así como mi paso como profesor al frente de lo que era entonces el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, tienen que ver con la formación que me dio la práctica vivida en el SESI, sometida, como lo fue, a una rigurosa reflexión teórica.

Fue de ese universo de prácticas de donde vine, en junio de 1963, a Brasilia, invitado por Paulo de Tarso, entonces ministro de Educación, para coordinar el Programa Nacional de Alfabetización, extinguido por el golpe militar del 1 de abril de 1964.

A partir de ahí serían casi dieciséis años de vida lejos del Brasil, pero de vigorosa importancia en mi camino profesional.

En primer lugar debo decir que no fue fácil educar la *saudade* del Brasil. No fue fácil ponerle límites, sin los cuales se volvería nostalgia y haría la vida más difícil de ser vivida. Y fue exactamente en la medida en que aprendimos a convivir con la falta del Brasil como el tiempo del exilio, asumido, se convirtió en tiempo de producción.

Centrado primero en Chile, después en Cambridge, donde fui profesor en Harvard, y finalmente en Suiza, en Ginebra, recorrí el mundo. Mis libros, sobre todo la *Pedagogía del oprimido*, comenzaron a ser traducidos a varias lenguas, lo que hacía que aumentara el número de las invitaciones que fueron convirtiéndome en un andariego.

Las experiencias en que participé en África, en Asia, en Europa, en América Latina, en el Caribe, en Estados Unidos, en México, en Canadá, discu-

tiendo con educadores nacionales problemas fundamentales de sus subsistemas educacionales; mi participación en cursos y seminarios en universidades estadunidenses, latinoamericanas, africanas, europeas, asiáticas; mis encuentros con dirigencias de movimientos de liberación en África, en América Latina, todo eso está guardado en mi memoria no como algo pasado que se recuerda con *saudade*: por el contrario, está bien vivo y bien actual.[4] Y cuando pienso en todo eso algo me hace creer que una de las marcas más visibles de mi trayectoria profesional es el empeño con que me entrego a procurar siempre la unidad entre la práctica y la teoría. En ese sentido mis libros, bien o mal, son informes técnicos de quehaceres en los que participé.

Pero no nací *marcado para ser* un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción y la aceptación de que no hay vida en la inmovilidad. De que no hay progreso en el estancamiento. De que si soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructu-

[4] En la *Pedagogía de la esperanza* me extiendo en el análisis de ese y otros momentos de mi experiencia de educador.

ras injustas de la sociedad. No puedo, traicionando la vida, bendecirlas.

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD

Recientemente, en uno de los muchos encuentros en que participo en el Brasil y fuera de él, me preguntaron cómo veo yo las relaciones entre educación y responsabilidad.

En primer lugar, cualquiera que sea la práctica en que participemos, la de médico, la de ingeniero, la de tornero, no importa cuál, la de sastre, la de electricista, exige de nosotros que la ejerzamos con responsabilidad. Ser responsable en el desarrollo de una práctica implica, por un lado, cumplir deberes y, por el otro, ejercer derechos.

El derecho a ser tratados con dignidad por la organización para la cual trabajamos, a ser respetados como personas. El derecho a una remuneración decente. El derecho, por último, a que se reconozcan y respeten todos los derechos que nos asegura la ley y la convivencia humana y social.

El respeto a esos derechos es un deber de los que ejercen el mando en diferentes niveles de poder, sobre la actividad de la que formamos parte. Su responsabilidad exige de ellos o de ellas que cumplamos nuestros deberes. Entre nosotros la falta de respeto a los derechos y el incumplimiento de deberes están tan generalizados y son tan afrentosos que el clima que nos caracteriza es el de la irresponsabilidad. Irresponsabilidad de presidentes, de ministros, de eclesiásticos, de directores, de magistrados, de legisladores, de comandantes, de fiscales,

de obreros. La impunidad es la regla. Se aplaude al "listo" que roba un millón y se castiga al mísero que roba un pan.

Obviamente, la superación de tales descalabros no está en los discursos y en las propuestas moralistas, sino en un clima de rigor ético que hay que crear por medio de necesarias y urgentes transformaciones sociales y políticas. Transformaciones que a su vez van posibilitando cada vez más la puesta en práctica de una educación orientada hacia la responsabilidad. Orientada, por eso mismo, hacia la liberación de las injusticias y discriminaciones de clase, de sexo y de raza.

Afirmo que es ingenua o astuta la dicotomía entre educación para la liberación y educación para la responsabilidad. De esa forma, la educación para la responsabilidad sería la negación de la educación para la liberación, vista entonces como práctica irresponsable.

Es ésta una apreciación incorrecta. No hay educación para la liberación, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no esté imbuida de un fuerte sentido de responsabilidad. El antagonismo no se da entre la práctica educativa para la liberación y la práctica educativa para la responsabilidad: se verifica entre la práctica educativa libertadora, rigurosamente responsable, y la autoritaria, antidemocrática, domesticadora.

Esto no significa sin embargo que la educación autoritaria, domesticadora, sea irresponsable. También es responsable, pero la suya es una responsabilidad en relación con los intereses de los grupos y las clases dominantes, mientras que en la práctica educativa libertadora está en relación con la naturaleza

humana haciéndose y rehaciéndose en la historia. Está en relación con la vocación ontológica de los seres humanos para la humanización que los inserta en la lucha permanente en el sentido de superar la posibilidad, histórica también, de la deshumanización, como distorsión de esa vocación.[1] Hay una calidad diferente en las dos formas de ser responsables, de entender y asumir la responsabilidad. En otras palabras, la responsabilidad en la práctica educativa domesticadora exige de sus agentes preparación científica y astucia política tanto como los educadores y las educadoras progresistas necesitan saber qué y cómo hacer además de perspicacia política.

Los primeros, sin embargo, al servicio de los que dominan. Los segundos, en nombre del sueño o de la utopía de *ser más* de mujeres y hombres.

Es posible, con todo, que educadores y educadoras, autoritarios y progresistas, actúen irresponsablemente. Es posible que no se preparen para ser eficientes, cada uno a su manera; es posible que no sean coherentes. En tal caso, la irresponsabilidad está en los sujetos de la práctica, no en la naturaleza misma de la práctica.

Lo que me parece imperioso reconocer es que la responsabilidad que la práctica educativa progresista, libertadora, exige de sus sujetos tiene una eticidad que le falta a la responsabilidad de la práctica educativa autoritaria, dominadora. Incluso de la práctica autoritaria llamada de izquierda que, en nombre de la justicia social, reduce a las clases trabajadoras a puros objetos de su acción "salvadora".

[1] Sobre esto véase P. Freire: a] *Pedagogía del oprimido*, cit.; b] *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, cit.

Lo que pasa es que la ética o la calidad ética de la práctica educativa libertadora viene de las entrañas mismas del fenómeno humano, de la *naturaleza* humana constituyéndose en la historia, como *vocación* para el ser más. Trabajar contra esta vocación es traicionar la razón de ser de nuestra *presencia en* el mundo, que terminamos por convertir en *presencia con* el mundo. La explotación y la dominación de los seres humanos, como individuos y como clases, negados en su derecho de *estar siendo*, es una inmoralidad de las más irritantes.

¿Cómo querer explicar la miseria, el dolor, el hambre, la ignorancia, la enfermedad crónica, diciendo cínicamente que así es el mundo; que unos trabajan más, con eficiencia, y por eso tienen más, y que es preciso tener paciencia pues algún día las cosas cambiarán?

Hay una inmoralidad radical en la dominación, en la negación del ser humano, en la violencia dirigida a él, que contagia cualquier práctica restrictiva de su plenitud y la hace inmoral también.

Inmoral es la dominación económica, inmoral es la dominación sexual, inmoral es el racismo, inmoral es la violencia de los más fuertes hacia los más débiles. Inmoral es el mando de las clases dominantes de una sociedad sobre la totalidad de otra, que se vuelve para ellos puro objeto, con mayor o menor dosis de connivencia de los otros.

La educación para la liberación, responsable frente a la radicalidad del ser humano, tiene como imperativo ético la desocultación de la verdad. Ético y político.

El educador progresista no puede aceptar ninguna explicación determinista de la historia. Para el

educador progresista el mañana no es algo inexorable: es algo que debe ser hecho por la acción consciente de las mujeres y de los hombres en cuanto individuos y en cuanto clases sociales. La liberación no vendrá porque la ciencia preestableció que vendrá. La liberación se da en la historia y se realiza como proceso en que la conciencia de las mujeres y de los hombres es un *sine qua non*. En ese sentido la naturaleza ética de esa lucha tiene tanta importancia que no puede ser menospreciada en lo más mínimo. Pretender la superación de las situaciones concretas de dominación con puros discursos moralistas es tan ingenuo como estrecha y mecanicista es la distorsión científica de negar el carácter ético de esta lucha. Carácter que no sólo no puede ni debe ser negado sino que, por el contrario, fundamenta la lucha misma. No es por otra razón que Marx afirmó: "Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva añadiendo a aquélla la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante al pregonarla."[2]

La frase de Marx no tendría sentido si presión y liberación fueran meros acontecimientos mecánicos, determinados por la historia. Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces de conocer como conocen, de hablar como hablan, de actuar como actúan. Si no hubieran llegado a ser capaces de prever, de programar, de evaluar, de comprar, de decidir, de juzgar. La frase no tendría sentido si con ella pretendiéramos instigar o desafiar a los caimanes en extinción en el pantanal, objetos de ho-

[2] Marx y Engels, *La Sagrada Familia y otros escritos*, México, Grijalbo, 1962, p. 6.

rrendas ganancias de gente perversa. Pero la frase tiene sentido porque los seres humanos, programados, no están sin embargo determinados y han llegado a ser capaces de decidir, además de la posibilidad de simplemente *seguir*.

Si las dirigencias revolucionarias estuvieran formadas por individuos demasiado especiales, superiores a los condicionamientos, absolutamente concientizados, inmunes a la fuerza de las ideologías, cuya tarea fuese conducir a las clases populares al destino correcto, ya conocido por las dirigencias independientemente del saber de las masas, de sus sueños y deseos, de su debilidad, la frase de Marx tampoco tendría sentido. No habría por qué hacer "la infamia todavía más infamante al pregonarla". La frase tiene sentido porque, reconociendo el estado de objetos en que se hallan las masas populares en la situación concreta de opresión, reconoce también la posibilidad que tienen de, movilizándose y organizándose en la lucha contra la expoliación, tornarse *sujetos* de la transformación política de la sociedad.

La frase tiene sentido porque reconoce la tensión en que existen los seres humanos entre *ser* y *no ser*, entre estar siendo disminuidos como objetos y estar autenticándose como sujetos.

La conciencia del mundo, que me permite aprehender la realidad objetiva, se prolonga en conciencia moral del mundo, con la que valoro o desvaloro las prácticas realizadas en el mundo contra la vocación ontológica de los seres humanos o en su favor.

Encarnada o vivida por educadores o educadoras progresistas, coherentes, la educación como práctica de la libertad es un quehacer necesariamente responsable.

El educador progresista es leal a la radical vocación del ser humano para la autonomía y se entrega abierto y crítico a la comprensión de la importancia de la posición de clase, de sexo y de raza para la lucha de liberación.

No reduce una posición a otra. No niega el peso de la clase ni el del color de la piel ni tampoco el del sexo en la lucha. El educador progresista entiende que cualquier reduccionismo de clase, de sexo o de raza distorsiona el sentido de la lucha y, peor aún, al reforzar el poder dominador debilita el combate. Por eso mismo la suya es la defensa en favor de la *invención* de la *unidad* en la *diversidad.*

Es obvio por lo tanto que el educador autoritario, al servicio no de la radicalidad ontológica de los seres humanos sino de los intereses de la clase dominante, incluso cuando se piensa y se dice estar en favor de las clases populares, trabaja en el sentido de la *división* y no de la *unidad* en la *diversidad.* Para el educador autoritario es fundamental que la mayoría de los dominados no se reconozca como mayoría sino que se diluya en minorías debilitadas.

Por más que en tal o cual sociedad, por motivos históricos, sociales, culturales, económicos, se insista visiblemente en la importancia de la raza, de la clase, del sexo, en la lucha de liberación, es preciso que evitemos caer en la tentación de reducir la lucha entera a uno de esos aspectos fundamentales.

El sexo solo no explica todo. La raza sola tampoco. Ni la clase sola.

El líder obrero, audaz y emprendedor, aguerrido en la lucha de liberación, pero que trata a su compañera como objeto, es tan incoherente como la líder feminista blanca que menosprecia a la campesi-

na negra y tan incoherente como el intelectual progresista que, al hablar *a* los obreros, no se esfuerza por hablar *con* ellos.

Estas incoherencias, en mi caso personal, me llevan a luchar más. A denunciarlas, a combatirlas en el sentido de superarlas, jamás a la desesperanza en que quedaría mudo y sin mañana.

Estas incoherencias me llevan a entender mejor la naturaleza del ser humano, constituyéndose en la historia y no como un a priori en la historia. Su finitud, su inconclusión, su posibilidad de ser y de no ser, de amar y de odiar, de oprimir y de liberarse.

São Paulo, noviembre de 1992

Este enunciado propone una reflexión en torno a la relación entre *educación pública* y *educación popular.*

No propone un pensar aisladamente sobre la *educación pública* en sí misma ni tampoco sobre la *popular,* sino sobre cada una en relación con la otra.

En el fondo, el enunciado lleva implícita una indagación que podría hacerse explícita así: ¿es posible hacer educación popular en la red pública? O por el contrario afirmando: la educación popular sólo puede realizarse en el espacio de la informalidad, en la práctica político-pedagógica fuera de la escuela, en el interior de los movimientos populares.

Mi punto de partida para responder a estas indagaciones es la comprensión crítica de la práctica educativa, sobre la que una vez más hablaré un poco.

No hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales.

Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: *aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo.*

Esta afirmación rechaza, por un lado, el optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por el otro, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista de acuerdo con el cual la edu-

cación, en cuanto superestructura, sólo puede algo después de las transformaciones infraestructurales.

El agotamiento de estas ingenuidades, ambas antidialécticas, terminaría por plantear su superación: ni la negación pura de la educación, subordinada siempre a la infraestructura productiva, ni tampoco su omnipotencia.

La visión mecanicista de la historia, que guarda en sí la certeza de que el futuro es inexorable, de que el futuro viene como está dicho que vendrá, niega todo poder a la educación antes de la transformación de las condiciones materiales de la sociedad. Del mismo modo que niega toda importancia mayor a la subjetividad en la historia.

La superación de la comprensión mecanicista de la historia por otra que perciba en forma dialéctica las relaciones entre la conciencia y el mundo implica necesariamente una nueva manera de entender la historia. La historia como posibilidad. Esta comprensión de la historia, que descarta un futuro predeterminado, no niega sin embargo el papel de los factores *condicionantes* a que estamos sometidos, hombres y mujeres. Al negar la historia como juego de destinos seguros, como *dato dado*, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. Reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia que se inventa y reinventa en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo. Reconoce mi cuerpo como cuerpo consciente que puede tanto

moverse críticamente en el mundo como "perder" su dirección histórica. Reconoce mi individualidad que no se diluye, amorfa, en lo social, ni tampoco crece y prospera fuera de él. Reconoce, finalmente, el papel de la educación y sus límites.

Ninguna de las dos maneras de entender la educación, en la comprensión de la historia, sería capaz de responder a la cuestión planteada. Ni la del optimismo ingenuo, de naturaleza idealista, ni la del pesimismo inmovilizante. Antidialécticas ambas, jamás han podido responder a la pregunta. Solamente en la comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo, es decir, solamente en la comprensión de la historia como posibilidad, es posible comprender el problema.

Uno de los equívocos de los que exageraron en el reconocimiento del papel de la educación como reproductora de la ideología dominante fue que, atrapados en la explicación mecanicista de la historia, no percibieron que la subjetividad desempeña un papel importante en la lucha histórica. No reconocieron que como seres condicionados, "programados para aprender", no somos sin embargo seres determinados. Es justamente por eso por lo que, al lado de la tarea *reproductora* que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquélla. La tarea que nos cabe a los progresistas es ésa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista.

Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente la ocultación de verdades, la distorsión de la razón de ser de hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían en contra de los intereses dominantes, la tarea de las educado-

ras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir. De hecho la *desocultación* no es tarea para los educadores al servicio del sistema.

Evidentemente, en una sociedad de clases como la nuestra, es mucho más difícil trabajar en favor de la *desocultación*, lo que es nadar contra la corriente, que trabajar *ocultando*, lo que es nadar en favor de la corriente. Es difícil, pero posible.

Sería ingenuo pensar que el poder de clase, de clase dominante, asistiría indiferente e incluso estimularía el esfuerzo desvelador realizado por educadoras y educadores progresistas en el ejercicio de su práctica docente. Que aprovechando, por ejemplo, una huelga de metalúrgicos, discutieran con los educandos los deberes y derechos de los trabajadores, entre ellos el de huelga, con el cual pueden presionar a los patrones para que atiendan sus reivindicaciones legítimas. Y no importa que en el análisis de ese derecho se mostraran críticos de las distorsiones corporativistas y de los excesos sectarios que perjudican la propia lucha de los trabajadores. O que, debatiendo problemas en torno a la defensa del medio ambiente, criticaran el descuido al que se relegan las áreas populares de la ciudad, en general sin plazas, sin jardines, sin verde. O bien, al hablar a los educandos sobre las tareas específicas de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial y sobre la interdependencia de esos poderes, hablaran de una de las obligaciones del ejecutivo, la de elaborar el presupuesto, la previsión de los gastos públicos, para ser aprobado por el legislativo, y subrayasen su naturaleza política y no solamente técnica dejando claro que la lectura cuidadosa del presupuesto revela las opciones político-ideológicas de

los que se hallan en el poder. Las diferencias a veces astronómicas entre los gastos públicos en las áreas ya embellecidas y bien instrumentadas de la ciudad y los parcos recursos previstos para las zonas periféricas y los barrios más pobres de la ciudad. Sería realmente ingenuo pensar que esas cosas pudieran hacerse fácilmente y ser aplaudidas en una administración autoritaria y derechista.

Hasta a los autoritarios de izquierda les parece éste un procedimiento indeseable porque, según ellos, se estaría "robando" un tiempo precioso que debería ser dedicado a *inculcar* los contenidos salvadores. Por otra parte, sería igualmente impensable que profesores progresistas empezaran a movilizar a sus compañeras y compañeros, a sus alumnos, a los celadores, las cocineras, los vigilantes, en una administración reaccionaria, autoritaria, en el sentido no sólo de protestar contra el arbitrio y el *abuso del poder* de la propia administración, sino de instaurar un régimen de gestión democrática. Y que lo hicieran sin ninguna reacción inmediata del poder.

Sin embargo, el hecho de que estas prácticas y otras de naturaleza similar no puedan realizarse en forma abierta, plena y libre no significa que su imposibilidad sea absoluta. Toca a las educadoras y los educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar.

Toca a ellos y a ellas *elaborar* su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores. Les toca, por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete

lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes, hacer *educación popular*, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico. Roma no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación.

Esto significa reconocer la capacidad humana de decidir, de optar, aunque sometida a condicionamientos que no permiten su absolutización. Significa ir más allá de una explicación mecanicista de la historia. Significa asumir una posición críticamente optimista que rechaza por un lado los optimismos ingenuos y por el otro los pesimismos fatalistas. Significa la inteligencia de la historia como posibilidad, en que la responsabilidad individual y social de los seres humanos, "programados para aprender" pero no determinados, los configura como *sujetos* y no solamente como *objetos*.

A esta altura de la reflexión me parece importante dejar claro que la *educación popular* cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un *nadar contra la corriente*, es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que

trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con *flojera asistencialista*, es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa. Como por ejemplo la ilusión de que los índices de reprobados revelan cierto rigor necesario para el educador; como por ejemplo vaticinar en los primeros días del curso que tales o cuales alumnos serán reprobados, como si los profesores fueran además *videntes*.

Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también.

Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener *su escuela* virgen de la presencia amenazadora de extraños.

Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática. Por eso pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella. Es la que no considera suficiente cambiar tan sólo las relaciones

entre la profesora y los educandos, suavizándolas, sino que al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la *escuela vieja* critica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. Y al realizarse así, como práctica eminentemente política, tan política como la que *oculta*, no convierte sin embargo la escuela donde se procesa en sindicato o partido. Es que los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas. Y no podía dejar de ser así. Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo.

Sin embargo, desde el punto de vista de los intereses dominantes es fundamental defender una práctica educativa neutra, que se contente con la pura enseñanza, si es que eso existe, o con la pura trasmisión aséptica de contenidos, como si fuera posible, por ejemplo, hablar de la "hinchazón" de los centros urbanos brasileños sin discutir la reforma agraria y la oposición a ella por las fuerzas retrógradas del país. Como si fuera posible enseñar no importa qué lavándose las manos, con indiferencia, ante el cuadro de la miseria y la aflicción a que se halla sometida la mayoría de nuestra población.

La educación popular a la que me refiero es la que reconoce la presencia de las clases populares como un *sine qua non* para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista, en la medida en que posibilita el necesario aprendizaje de esa práctica. En este aspecto, una vez más, contradice en forma antagónica y central las concepciones ideológico-autoritarias de derecha y de iz-

quierda que, por motivos diferentes, rechazan esa participación.

Desde el punto de vista de la derecha, porque de esa participación podría resultar un conocimiento crítico mayor de las condiciones de injusticia forjadas y mantenidas por la sociedad capitalista; desde el punto de vista de cierta izquierda autoritaria porque para su dirigencia, que se considera constituida por seres *sui generis*, por encima de los condicionamientos ideológicos y de los mecanismos de dominación, las clases populares necesitan únicamente aprender a *seguir* sus órdenes. En este sentido, por lo demás, la izquierda autoritaria es más elitista que la derecha. Ésta rechaza la presencia de las clases populares en una práctica educativa desocultadora precisamente porque teme que se vuelvan más críticas, y así acepten comprometerse en el proceso de movilización y organización para la transformación progresivamente radical de la sociedad. La izquierda autoritaria, por el contrario, minimizando el trabajo pedagógicamente crítico como cosa de sabor *idealista, populista* y a veces incluso *espontaneísta*, revela su descreimiento en la capacidad popular de conocer la razón de ser de los hechos. Cree, por el contrario, en el poder de la *propaganda ideológica*, en la fuerza de los eslóganes. Pero al hacerlo afirma su propia capacidad de saber y promueve su verdad a *verdad única*, forjada fuera del *cuerpo "incoherente"* del sentido común. Cualquier concesión a este saber significa resbalar hacia el populismo antirriguroso. Es por eso por lo que el autoritarismo de izquierda se vuelve mesiánico. Su verdad forjada fuera de la experiencia popular e independiente de ella debe moverse de su sitio propio e ir hasta el

cuerpo de las clases populares "incultas" para efectuar su "salvación". Las clases populares, así, no tienen por qué ser llamadas al diálogo para el cual son, *por naturaleza*, incompetentes. Sólo tienen que oír y seguir dócilmente las *órdenes* de los que son técnica y científicamente competentes.

Éstos, en la arrogancia de su autoritarismo, en la ceguera de su cientificismo o en la insensibilidad de su sectarismo, no perciben que nadie nace hecho, que nadie nace marcado para esto o aquello. "Somos programados, pero para aprender." Nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente. Se construye. No es un dato que esté en nostros *a priori* de nuestra historia individual y social.

El autoritarismo de derecha es menos elitista que el de izquierda porque cree, o teme, que las masas populares pueden cambiar –de menos crítica a más crítica– la calidad de su capacidad de inteligir el mundo. De saber el mundo. De cambiar el mundo. En el fondo, el autoritarismo de derecha cree mucho más en la práctica educativa que el de izquierda, o el de cierta izquierda. De ahí que la derecha siempre reprima con más dureza aquí, con menos dureza allá, los proyectos y programas de educación progresista que reconoce como amenazas para la "democracia", para su democracia. Y que cierta izquierda considere que las educadoras y los educadores progresistas son meros "administradores de la crisis capitalista", o bien idealistas obstinados e impenitentes.

Por eso en una perspectiva derechista ninguna administración de una red de enseñanza pública o de una escuela privada acepta arriesgarse en aven-

turas que se encuadren en la línea de una educación popular en los términos definidos aquí. En tales circunstancias no se puede esperar, por ejemplo, una gestión democrática de la escuela, a no ser en el discurso que la práctica contradice. O en el discurso que expresa una comprensión *sui generis* de la democracia –una democracia sin pueblo o una escuela democrática donde sin embargo sólo manda el director o la directora, y por eso sólo él o ella tienen voz.

En general, desde el punto de vista de la derecha, la gestión es democrática en la medida en que el profesor enseña, el alumno estudia, el celador usa bien sus manos, el cocinero hace la comida y el director da órdenes. Lo que no significa que en la perspectiva progresista el profesor no deba enseñar, el alumno no deba estudiar, el celador no deba usar bien sus manos, el cocinero no deba hacer la comida y el director no deba dirigir. Significa, en la perspectiva progresista, que todas estas tareas deben ser respetadas y dignificadas, siendo importantes todas para el avance de la escuela. Sin eludir la responsabilidad de intervenir, de dirigir, de coordinar, de establecer límites, en la práctica democrática el director no es, sin embargo, propietario de la voluntad de los demás. Él solo no es la escuela. Su palabra no es la única que debe ser escuchada.

Hay además otro aspecto del debate de este tema que es preciso considerar: el de la posibilidad de alternación en el gobierno que ofrece la democracia. Un gobierno derechista, autoritario, defensor ostensible de las clases dominantes puede ser sucedido por un gobierno de corte popular. Un gobierno de gusto democrático.

Fue precisamente eso lo que ocurrió cuando Luiza Erundina fue elegida alcaldesa de la ciudad de São Paulo. Una de las primeras medidas adoptadas, sin violentar el espíritu de la ley, fue reorientar las opciones incluidas en el presupuesto aprobado por el gobierno anterior. Opciones en las que obviamente había muy poco relacionado con los intereses directos de las clases populares.

Mientras estábamos padeciendo un déficit escolar con el 60 por ciento de las unidades de la red escolar en estado precario, el presupuesto que recibimos preveía cifras astronómicas para las llamadas grandes obras. Viaductos, túneles majestuosos para unir un barrio con otro, jardines, etc. No es que los viaductos, los túneles, los jardines y los parques no sean necesarios. No es de la necesidad de lo que estoy hablando, sino de la prioridad de las necesidades. Y es ahí donde las opciones se contradicen. Hay prioridades de las clases dominantes y prioridades de las clases dominadas. Los viaductos son prioritarios, pero para servir a las clases acomodadas y felices, con repercusión adjetiva también entre las clases populares. Las escuelas eran prioritarias para las clases populares, con repercusión adverbial para las clases ricas. Sin embargo, desde el punto de vista del interés inmediato de las clases poulares, era más importante tener escuelas equipadas y competentes para sus hijos que viaductos bonitos para facilitar el tráfico de los automóviles de los poderosos. Hay que destacar que no estamos negando a los ricos y felices el derecho de disfrutar el placer de circular por viaductos seguros: sólo estamos defendiendo la prioridad del derecho de millares de niños de estudiar, sobre la comodidad de quienes ya tienen demasiada.

Encontramos escuelas sin lápices, sin papel, sin gis, sin merienda. Encontramos escuelas inauguradas y hasta ostentando placas con las frases acostumbradas, con el nombre del alcalde, del secretario, del director inmediato, pero vacías, huecas, sin sillas, sin cocina, sin alumnos, sin profesoras, sin nada.

Lo ideal será cuando los problemas populares –la miseria de las *favelas*, de las vecindades, el desempleo, la violencia, los déficit de la educación, la mortalidad infantil– estén nivelados de tal manera que una administración pueda darse el lujo de hacer "jardines móviles" que se muevan semanalmente de barrio en barrio –sin olvidar los populares–; fuentes luminosas, parques de diversiones y computadoras en cada punto estratégico de la ciudad, programados para atender a la curiosidad de la gente acerca de dónde queda tal o cual calle, tal o cual oficina pública, cómo llegar hasta allá, etc. Todo eso es fundamental e importante, pero es necesario que las mayorías trabajen, coman, duerman bajo un techo, tengan salud y se eduquen. Es necesario que las mayorías tengan derecho a la esperanza para que, operando el presente, tengan futuro.

Ningún derecho de los ricos puede constituirse en obstáculo para el ejercicio de los mínimos derechos de las mayorías explotadas. Ningún derecho del que resulte la deshumanización de las clases populares es moralmente derecho. Puede ser incluso legal, pero es una ofensa ética.

Volvamos a considerar la posibilidad de la alternación en el poder. Elegido un gobierno de corte democrático, es posible revisar, rehacer medidas que perfeccionen el proceso de democratización de la escuela pública. Es posible empeñarse en ir tra-

tando de comenzar o de profundizar el esfuerzo por hacer la escuela pública menos mala y al mismo tiempo también más popular. Ese empeño fue lo que yo denominé, durante el tiempo en que fui secretario de Educación de Luiza Erundina, "cambio de cara de la escuela".

Ganar las elecciones en la ciudad de São Paulo no significaba inaugurar al día siguiente el socialismo en el país. Sin embargo, empezábamos a disponer de algo de lo que antes no disponíamos: el gobierno de la ciudad.

A pesar de los obstáculos de orden ideológico, de orden presupuestal, a pesar de los vicios burocráticos "instruidos" por la secular ideología autoritaria, a pesar de la comprensión y de la experiencia política de naturaleza oficinesca, de la política de favores, obviamente intentar la educación popular fue mucho más fácil para nosotros que para los profesores y las profesoras progresistas asumir proyectos democráticos en una administración autoritaria, que siempre reacciona ante el riesgo democrático y la creatividad como el diablo frente a la cruz.

De ahí la necesidad urgente de aprender a manejar los instrumentos de poder de que disponíamos, poniéndolos lo más sabia y eficazmente posible al servicio de nuestro sueño político.

La cuestión que se nos planteaba era, por un lado, no dejarnos vencer por la miopía incompetente de las críticas mecanicistas que nos veían como simples celadores de la crisis capitalista, y por el otro no considerarnos figuras extraordinarias, sino gente humilde y seria, capaz de hacer el mínimo que podía y debía hacerse. En la historia se hace lo que se puede, y no lo que se quisiera hacer. Y una de las

grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento.

Para finalizar quisiera subrayar un equívoco: el de los que consideran que la buena *educación popular* de hoy es la que, preocupada por el desvelamiento de los fenómenos, por la razón de ser de los hechos, reduce la práctica educativa a la pura enseñanza de los contenidos, entendida ésta como el acto de *cubrir de esparadrapo* la cognoscitividad de los educandos. Este equívoco es tan carente de dialéctica como su contrario: el que reduce la práctica educativa a puro ejercicio ideológico.

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces posmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto *x* de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, "programado para aprender", algo más serio y más profundo que adiestrarse.

São Paulo, diciembre de 1992

UNIVERSIDAD CATÓLICA - REFLEXIONES EN TORNO DE SUS TAREAS

Mis palabras iniciales sobre el tema que debo tratar son para destacar su complejidad, que hace aún menos fácil su discusión.

Creo que podemos percibir la complejidad a que me refiero si pensamos, por ejemplo, en las probables respuestas que recibiría la pregunta: *¿Cuáles son las tareas de una universidad católica?*, si fuese formulada a un teólogo como Gustavo Gutiérrez, como Thomas H. Groome, como Frei Beto, como Leonardo Boff, por un lado, y por el otro a un teólogo conservador, tradicionalista, de los que dicotomizan sin ceremonias la mundanidad y la trascendentalidad, la historia y la metahistoria.

La misma pregunta hecha a personas con lecturas del mundo diferentes, a veces radicalmente diferentes, no puede tener la misma respuesta. Por otra parte, la misma pregunta hecha a un teólogo de la liberación radicado en el Nordeste brasileño tendría sustantivamente la misma respuesta que le daría un teólogo estadunidense radicado en Boston, pero necesariamente habría dimensiones fundamentales en que las respuesta se diferenciarían. Así, desde el punto de vista de la comprensión y expresión de su presencia como cristianos en la historia en sus relaciones con la metahistoria, coincidirían. Pero desde el punto de vista de las exigencias de sus contextos histórico-culturales, económicos, sociales,

políticos, tendrían que diferenciarse al señalar tareas indispensables en un área como el Nordeste brasileño, en comparación con las exigencias de un centro como Boston, Nueva Inglaterra.

Su manera de entender las relaciones contradictorias entre mundanidad y trascendentalidad, de acuerdo con la cual no es posible llegar allá sin hacer la *travesía* por *aquí*; su convicción de que es imposible *atravesar* sin ser *"atravesado"* por el tiempo-espacio que se atraviesa, los lleva a no abandonar jamás el reconocimiento de la importancia de la mundanidad. Por último, la adopción de la posición cristiana no se da en la trascendentalidad sino en la mundanidad; no se hace en la metahistoria sino en la historia, no se procesa *allá*, sino *aquí*. Su comprensión de los seres humanos como seres históricos, finitos, inconclusos, pero conscientes de su inconclusión, hace que reconozcan a los hombres y las mujeres como seres insertos en una búsqueda permanente y como seres que se hacen y se rehacen socialmente en la búsqueda que realizan. Y como nadie busca en el vacío, sino en un contexto espaciotemporal, el que busca es marcado por las condiciones en que busca tanto como el que hace una travesía es atravesado por el tiempo-espacio que atraviesa.

Posiblemente, por otro lado, el teólogo conservador de Recife coincidiría con el teólogo conservador de Boston en su esfuerzo antidialéctico por separar la mundanidad de la trascendentalidad. Terminarían por "desencarnar" a las mujeres y los hombres, reduciéndolos a puras abstracciones. La historia, las condiciones concretas de la vida, las tradiciones culturales, poco o casi nada contarían.

El mundo, en último análisis, es una simple travesía en que lo fundamental es la lucha, sin choques, a no ser los que se dan en la intimidad de la conciencia moral de cada uno o de cada una, en favor de la victoria del bien sobre el mal.

Para quien entiende y vive la historia como tiempo de posibilidad, independientemente de si es mujer u hombre de fe, el papel de los seres humanos en el mundo como sujetos y objetos de su propia historia es otro. No importa si para ellas y ellos hay trascendentalidad o no, al vivir la historia como tiempo de posibilidad necesariamente rechazan cualquier determinismo que, sometiendo y minimizando la libertad, proclama la inexorabilidad del mañana. Por eso para quien cree en esta perspectiva Dios es una "presencia en la historia", pero una presencia que no nos impide hacer historia. Es una presencia que no nos inmoviliza para que se haga la historia que nos toca hacer.

Es interesante observar que hay una coherencia, subrayada por quienes creen en una perspectiva crítica, en el Absoluto, que tiene en su creación el límite de su poder. Sería en verdad una contradicción que tras posibilitar la existencia de seres libres los manipulase en nombre de su salvación –y el Absoluto no puede contradecirse. Esto es una artimaña de seres finitos, no un papel al que se preste Dios. En cuanto Absoluto, su coherencia es absoluta. No necesita la incoherencia para reconocer la coherencia y su necesidad. Por lo tanto es impensable sorprender al Absoluto participando en tramas típicas de seres finitos y limitados. Si por un lado es imposible siquiera concebir que la historia de los hombres y las mujeres condicione al Absoluto, por el otro no sería inteligi-

ble concebir al Absoluto rompiendo su coherencia total para inmiscuirse en la vida individual y social de los seres humanos, a no ser a través de la Gracia, en que la libertad humana es respetada. Esto no significa que el Absoluto sea neutro. Dio testimonio de que no es neutral con de la encarnación del Verbo, con la que dio testimonio además de la imposibilidad de dicotomía entre trascendentalidad y mundanidad, historia y metahistoria.

Hago estas consideraciones preliminares para destacar el error que sería, al analizar las tareas de una universidad católica, no tomar en consideración las opciones político-teológicas de los responsables de ella. De los que preponderantemente hacen su perfil, proyectan su política de enseñanza, de investigación, de extensión. Lo que quiero decir es que la propia comprensión de la investigación, de la docencia, de la extensión, depende de las opciones a que me referí antes. No se hace investigación, no se hace docencia ni se hace extensión como si fueran prácticas neutras. Yo preciso saber en favor de qué y de quién, y por lo tanto contra qué y contra quién, investigo, enseño o participo en alguna actividad más allá de los muros de la universidad. En suma, la pregunta acerca de las tareas de una universidad católica no puede tener una respuesta universal que sea *la* respuesta. La propia especificidad de la universidad católica que la singulariza en relación con otras universidades privadas o públicas se trabaja en forma diferente, según el poder que la gobierna se oriente por una perspectiva progresista o tradicionalista.

Como, por cuestiones éticas y, por qué no, también estéticas, unidas a mi formación en el seno de

una familia cristiana, desde muy joven he reaccionado casi instintivamente contra las injusticias, contra los prejuicios de todo tipo, contra las ofensas, la dominación, el arbitrio, la arrogancia, la imposición de ideas o creencias, contra la falta de respeto y el desprecio por los débiles; y como al mismo tiempo me he afirmado en opciones progresistas, democráticas, abiertas, radicales, jamás sectarias, hablaré aquí de algunas tareas que debe realizar una universidad católica desde la perspectiva en que me sitúo. En la perspectiva que he denominado posmodernamente progresista, porque también hay una posmodernidad irónicamente tradicionalista. Es interesante observar que la realización de estas tareas implica el ejercicio de ciertas virtudes o cualidades que, si son crítica y auténticamente asumidas en la historia, continúan siendo jóvenes y actuales.

Una de esas virtudes, a la que quisiera referirme ahora y sin la cual la universidad católica progresista se pierde, porque pierde la dirección y se vuelve tradicionalista y reaccionaria, es la tolerancia. Es la virtud cuya práctica nos enseña a convivir con lo diferente, sin que eso signifique que los diferentes desistan de continuar defendiendo sus posiciones. No. La tolerancia significa únicamente que los diferentes tienen derecho de seguir siendo diferentes y de aprender de sus diferencias. Diferencias de naturaleza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferencias raciales y de clase.

La tolerancia no pretende negar ni tampoco esconder los posibles conflictos entre los diferentes, ni por otro lado desconocer que hay diferentes que son más que diferentes porque son antagónicos entre sí. Lo que la tolerancia pretende es la convivencia posi-

ble, respetadas las diferencias de los que conviven. Una universidad es más democrática cuanto más tolerante es, cuanto más se abre a la comprensión de los diferentes, cuanto más puede tornarse objeto de la comprensión de los demás.

En el fondo, la tolerancia que debe informar las distintas tareas de la universidad, la docencia, la investigación, la extensión; las relaciones entre las facultades, las relaciones entre los diferentes departamentos o programas, es algo que deben perseguir todas y todos los que la entienden indispensable para la vida universitaria.

Pero la tolerancia es imposible sin humildad. En la medida en que la diferencia me lleva a comparar y a evaluar en mi favor, es necesario que yo no precisamente me mienta a mí mismo, escondiendo posibles cualidades o valores que tenga, pero sí que no me sienta superior a los demás. Necesito no sobrestimarme ni subestimar a los demás. Necesito, sobre todo, no irritarme de sólo pensar que el otro puede ser tan capaz como yo o más brillante que yo, más creador, más presente que yo.

La intolerancia y la arrogancia van de la mano, del mismo modo que la tolerancia y la humildad se complementan.

El ambiente académico vive lleno de intolerancia por la escasez de humildad que nos caracteriza. La envidia del brillo del otro o de la otra; el miedo de perder nuestro pequeño mundo de admiradores, atraídos por una luz nueva que pueda surgir, o el miedo a no crearlo, la inseguridad en nosotros mismos, todo esto nos impermeabiliza a la experiencia de la tolerancia y de la humildad. Y cuanto más distantes estamos de ellas más difícil se hace la sabidu-

ría que nos deja siempre quietos en la inquietud, siempre pacientes en la impaciencia.

En este sentido una universidad católica que viva la tolerancia y dé testimonio de ella, sin tener por qué dejar de ser católica, no precisa ni debe discriminar a estudiantes, profesores, investigadores de otras profesiones de fe o indiferentes a ella. Su apertura al mundo es una apertura que comprende las diferencias religiosas, las diferentes lecturas del mundo, los diferentes gustos estéticos, las diferentes posiciones ideológicas. Su apertura al mundo es una apertura que comprende el progreso de la ciencia, que descarta el cientificismo del progreso de la tecnología viéndola críticamente, es decir, no negándola como algo diabólico ni aclamándola como algo para ser divinizado. Sin perder su especificidad, la universidad católica posmodernamente progresista encuentra la razón de ser de sus certezas mucho más en la tolerancia que la hace crecer en el respeto a otras certezas que en las posiciones sectarias que niegan a otros el derecho a pensar diferente.

El gran problema que tiene una administración universitaria con este sueño es cómo convertir a profesores y profesoras autoritarios a la utopía del respeto democrático.

El ejercicio mismo de esa tentativa de "conversión" político-pedagógica es o debe ser un testimonio de tolerancia.

Otra tarea de una universidad así, entendida en su triple actividad, la de docencia, la de investigación y la de extensión, consiste en no sólo manifestar sino vivir la permanente búsqueda de la pasión por la curiosidad. Esta pasión no se enseña más que

viviéndola y posibilitando que otros la vivan. Cuanto mejor la experimento, tanto más fácilmente puedo hacer que se vuelva sobre sí misma, teniéndola entonces como sujeto y objeto de sí misma. La curiosidad de que hablo no es, obviamente, la curiosidad "desarmada" con que miro las nubes que se mueven rápidas, alargándose unas en otras, en el fondo azul del cielo. Es la curiosidad metódica, exigente, que tomando distancia de su objeto se aproxima a él para conocerlo y hablar de él con prudencia. Es la curiosidad epistemológica. Sin ella, que jamás se cansa o desiste, no es posible la propia existencia humana tal como es. Sin la curiosidad, que será tanto más eficaz en la medida en que jamás desprecie la imaginación, traicionamos el ser que somos.

En verdad, no podemos vivir sino en función del mañana, de ahí el ser de la curiosidad, de la imaginación, de la invención que no podemos dejar de ser.

Y que no se piense ni se diga que la imaginación y la creación son el dominio propio del artista, mientras que al científico toca el desvelamiento o la desocultación de verdades prestablecidas.

La curiosidad epistemológica no se deja separar de la imaginación creadora en el proceso de desocultación de la verdad. El ser humano es una totalidad que rechaza la dicotomización. Nos movemos en el mundo, en cuanto científicos o artistas, en cuanto presencias imaginativas, críticas o ingenuas, de una manera integral

Es también por eso por lo que la educación será tanto más plena cuanto más sea un acto de conocimiento, un acto político, un compromiso ético y una experiencia estética.

Llegamos así a otra tarea que debe ser cara a la universidad en esta perspectiva posmodernamente progresista. Tarea que está ligada a la anterior y que en realidad es una extensión de ella. Me refiero a la tarea –no importa cuál sea la actividad universitaria, docencia, investigación o extensión– de desocultar verdades y destacar la belleza. Pero tanto aquí como en cualquier otro momento de la universidad, se impone la tolerancia. Desocultar la verdad y destacar la belleza no pueden ser ejercicios intolerantes. Destacar la belleza en forma intolerante ya es en sí una fealdad. Como es una fealdad hablar de la verdad que se desoculta sin ningún respeto por quien desoculta de manera diferente, casi como quien oculta.

Sin embargo, no confundo el respeto por otro y su verdad con la connivencia con su forma de negar la verdad. Incluso es preciso dejar claro que mi respeto por su posición no significa condescendencia de mi parte.

Respeto el derecho que tiene cualquiera de decir que Dios es responsable de la miseria del Nordeste brasileño, o de la miseria moral en la pobreza material de los guetos de negros en Estados Unidos, pero lucho con todas mis fuerzas para probar que esa afirmación es falsa. Que no es bella ni verdadera, y por eso mismo tampoco es ética.

Este esfuerzo por desocultar verdades y destacar la belleza une la formación científica con la artística, en lugar de apartarlas como antagónicas. Lo estético, lo ético y lo político no pueden estar ausentes ni de la formación ni de la práctica científica.

Cuanto más vivamos esa unidad, tanto en la docencia como en la investigación y en la extensión,

más haremos transparente la universidad.

Me siento satisfecho en mi misión de educador cuando, "peleando" para convencer a los educandos de lo acertado de mi desocultación, me vuelvo yo mismo transparente al revelar, primero, mi respeto por el posible rechazo de los educandos a mi discurso, y segundo mi respeto por su antiverdad, con la cual me niego a convivir. Me siento satisfecho en mi misión de educador, por último, cuando revelo mi tolerancia frente a los que son diferentes de mí.

Por el contrario, desmerezco mi misión de educador y ante mí mismo si, en nombre del respeto a los educandos, callo mis opciones políticas y mis sueños, o si pretendo, en nombre de mi autoridad de educador, imponerles mis criterios de verdad.

Lo que me parece fundamental en este respeto a las diferencias es el testimonio, por un lado, de que es posible pensar sin prescripciones, y no sólo posible sino sobre todo necesario; y por otro de que es posible aprender bajo el desafío de diferentes formas de leer el mundo.

Este respeto en el que tanto insisto no se puede reducir a una indecisión irresponsable, a un aflojamiento licencioso, a una situación en que se vale todo. Por eso hablaba de la "pelea" legítima del educador o de la educadora en defensa de su sueño, como en defensa de la verdad por la cual se bate o de la utopía que lo mueve o la mueve.

La pasión de la curiosidad, la desocultación de la verdad, el gusto por la belleza, la transparencia en todo lo que dice, en todo lo que busca y en todo lo que hace, deben en mi opinión caracterizar a una universidad que, siendo católica, no menosprecia a

los que no lo son, o que no siendo católica no se siente mal con la existencia de la que sí lo es.

Universidad Vila Nova
Pennsilvania, Estados Unidos, 1992

Se terminó de imprimir esta obra
en el mes de agosto de 2001 en los talleres de

IMPRESORES ALDINA, S. A.
Obrero Mundial, 201 – 03100 México, D. F.

La edición consta de 4 000 ejemplares
más sobrantes para reposición

LC
71
F74518
2001

LC 71 F74518 2001
Freire, Paulo, 1921-
Pol´itica y educaci´on

DATE	ISSUED TO

LC 71 F74518 2001
Freire, Paulo, 1921-
Pol´itica y educaci´on

Ethel K. Smith Library
Wingate University
Wingate, NC 28174-0219

WINGATE UNIVERSITY LIBRARY

Los textos que co[illegible] a excepción, fueron escritos en el transcurso de 1992 y discutidos en reuniones dentro y fuera de Brasil. Hay un tema recurrente en ellos: la reflexión político-pedagógica...

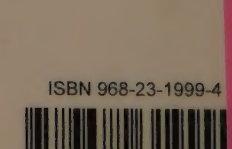
Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable para los seres humanos y específicamente de ellos en la historia como movimiento, como lucha. La historia no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, ya generarían la necesidad de la educación...

Me daré por satisfecho si estos textos provocan a los lectores y las lectoras en el sentido de una comprensión crítica de la historia y de la educación.

P. F.

5a. edición

ISBN 968-23-1999-4



siglo veintiuno editores

P9-DRN-341